



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Formación docente, servicio social y proyectos comunitarios. Un ejercicio de investigación-acción en una Universidad Pedagógica Nacional

Josefa Bravo Moreno, Jorge Luis Cruz Hernández y Erika González de Salceda Ramírez

Diagnóstico de competencias emocionales en estudiantes de licenciatura del Instituto de Ciencias de la Educación

Gustavo Alberto Nonato-Reza, Julio Palomino-Sarabia y Carlos Genaro López-Morales

Efectos de un programa de entrenamiento en suspensión (TRX) sobre las capacidades físicas en universitarios UDCE

Laura Yaneth Gutierrez Garcia, Laura Alejandra Fernández Rojas, Eliana Patricia Cuellar Carvajal y Diogo Rodrigues-Bezerra

Percepciones de niños de primaria sobre el tiempo

María Concepción Garabandal Morelos González y Mariana Ceron Zepeda

Factores relacionados con la reprobación de inglés. Un cuestionamiento a la internacionalización de las universidades

Erick Cajigal Molina, Cynthia Nayeli Fernández Martínez, Santa del Carmen Herrera Sánchez y Juan José Díaz Perera

Vivencias normalistas en torno a la violencia escolar y la diversidad cultural. Una mirada desde la interculturalidad

Valdemar López Villalobos y Julio Ubiidxa Rios Peña

Ser estudiante con discapacidad en la educación superior: la inclusión y accesibilidad en cuestión

Guadalupe Méndez Soriano, Cecilia Irene Anaya González y Mónica Serrano Trejo

Detección de necesidades de capacitación docente y su papel en la gestión educativa en la educación universitaria

Abraham Camacho Trigueros

Directorio

Editora

Sonia Yadira Águila Camacho

Campus Universitario Siglo XXI

Estado de México, México

Consejo

Eduwiges Zarza Arizmendi

Campus Universitario Siglo XXI

Estado de México, México

Alfredo Gordillo González

Campus Universitario Siglo XXI

Estado de México, México

Ricardo Rodríguez Marcial

Universidad Autónoma del Estado
de México

Facultad de Economía

Estado de México, México

María del Rosario Guerra González

Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado
de México

Estado de México, México

Comité

Álvaro José Montiel Jarquín

Centro Médico Nacional

Manuel Ávila Camacho

Puebla, México

Elsa López Arriaga

Departamento de Letras Hispánicas

Universidad de Guanajuato

Guanajuato, México

Erick Cajigal Molina

Universidad Autónoma del Carmen

Campeche, México

Gabriel José Horta Baas

Hospital General Regional Número 1

“Lic. Ignacio García Téllez”

Instituto Mexicano del Seguro Social

Yucatán, México

Hilda Carmen Vargas Cancino

Instituto de Estudios Sobre la Universidad

Universidad Autónoma del Estado

de México

Estado de México, México

Jenry Salazar Garcés

Instituto de Investigación y

Formación Profesional Luminus Dei

Lima, Perú

Jhony A. De la Cruz Vargas

Instituto de Investigación

en Ciencias Biomédicas

Universidad Ricardo Palma

Lima, Perú

José Miguel Hernández Mansilla

Centro San Rafael-Nebrija de Ciencias
de la Salud

Madrid, España

Julio Juan Villalobos Colunga

Instituto Superior de Ciencias

de la Educación

del Estado de México, México

Leticia Villamar López

Instituto de Estudios Sobre

la Universidad

Universidad Autónoma del Estado

de México

Estado de México, México

María Leticia Galeana Reyes

Universidad INACE

Ciudad de México, México

Marco Antonio Urdapilleta Muñoz

Facultad de Humanidades

Universidad Autónoma del Estado

de México

Estado de México, México

María del Socorro Romero Figueroa

Centro de Investigación en Ciencias

de la Salud

Universidad Anáhuac Campus Norte

Estado de México, México

Martha Cecilia Nájera Cedillo

Benemérita y Centenaria Escuela

Normal de Jalisco

Guadalajara, México

Mónica Ivonnee Córdoba Camargo

Universidad Albert Einstein

Estado de México, México

Nancy Caballero Reynaga

Instituto de Estudios Sobre la Universidad

Universidad Autónoma del Estado

de México

Estado de México, México

Ramón Ortega Lozano

Centro Universitario San Rafael-Nebrija

Universidad Nebrija

Madrid, España

Sara Ferreira Lago

Universidad Complutense de Madrid

Madrid, España

Yair Gerardo Hernández Vidal

Instituto de Investigaciones Sobre la

Universidad y la Educación

Universidad Nacional Autónoma

de México

Ciudad de México, México

***D’Perspectivas Siglo XXI*, volumen 12, número 24 es una publicación semestral editada por Campus Universitario Siglo XXI, S.C.**

Calzada de Barbabosa No. 150

San Antonio Buenavista,

Zinacantepec. C.P. 51350

Tel.: 722-218-3084

Sitio web: <https://www.dperspectivas.mx/sistemaOJS/index.php/dperspectivas>

Correo electrónico: dperspectivas@cus21.edu.mx

Editora responsable: Sonia Yadira Águila Camacho.

ISSN (electrónico): 2448-6566

Número de Reserva: 04-2023-120714011700-102

Expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

DOI: <http://doi.org/10.53436/0617PnBH>

Responsable de la última actualización de este número: Sonia Yadira Águila Camacho.

Edición realizada por el Departamento Editorial de Campus Universitario Siglo XXI. Calzada de Barbabosa No. 150, San Antonio Buenavista, Zinacantepec, C.P. 51350. Tel.: 722-318-3008.

Este número se terminó de editar el 10 de julio de 2025.

***D’Perspectivas Siglo XXI*, revista científica especializada en educación, se dirige a la comunidad académica interesada en estudiar temas educativos desde distintas áreas del saber. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista. Se autoriza la reproducción y utilización de los materiales haciendo uso de la fuente.**

Contenido

Presentación	5
<i>Sonia Yadira Águila Camacho</i>	

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Formación docente, servicio social y proyectos comunitarios. Un ejercicio de investigación-acción en una Universidad Pedagógica Nacional	6
<i>Josefa Bravo Moreno, Jorge Luis Cruz Hernández y Erika González de Salceda Ramírez</i>	
Diagnóstico de competencias emocionales en estudiantes de licenciatura del Instituto de Ciencias de la Educación	22
<i>Gustavo Alberto Nonato-Reza, Julio Palomino-Sarabia y Carlos Genaro López-Morales</i>	
Efectos de un programa de entrenamiento en suspensión (TRX) sobre las capacidades físicas en universitarios UDCE	36
<i>Laura Yaneth Gutierrez Garcia, Laura Alejandra Fernández Rojas, Eliana Patricia Cuellar Carvajal y Diogo Rodrigues-Bezerra</i>	
Percepciones de niños de primaria sobre el tiempo	48
<i>María Concepción Garabandal Morelos González y Mariana Ceron Zepeda</i>	
Factores relacionados con la reprobación de inglés. Un cuestionamiento a la internacionalización de las universidades	65
<i>Erick Cajigal Molina, Cynthia Nayeli Fernández Martínez, Santa del Carmen Herrera Sánchez y Juan José Díaz Perera</i>	
Vivencias normalistas en torno a la violencia escolar y la diversidad cultural. Una mirada desde la interculturalidad	82
<i>Valdemar López Villalobos y Julio Ubiidxa Rios Peña</i>	
Ser estudiante con discapacidad en la educación superior: la inclusión y accesibilidad en cuestión	98
<i>Guadalupe Méndez Soriano, Cecilia Irene Anaya González y Mónica Serrano Trejo</i>	
Detección de necesidades de capacitación docente y su papel en la gestión educativa en la educación universitaria	112
<i>Abraham Camacho Trigueros</i>	

Presentación

La producción de conocimiento que se gesta dentro de las universidades se incardina ineludiblemente al progreso científico y al desarrollo social y cultural, pero los objetivos de la educación superior sobrepasan la dimensión profesional y la búsqueda del conocimiento y la verdad. La idea de formar personas con sentido social ha estado implícita a lo largo de la creación de las universidades, esto lo ilustran las escuelas del medievo que formaban varones para el servicio eclesial, o aquellas que, más recientemente, declaran su compromiso con el entorno y la empleabilidad; con la Reforma de Córdoba se afirma que estas instituciones tienen la capacidad de preservar la cultura, investigar y solucionar problemas del entorno político, y con Vallaes la responsabilidad social universitaria (RSU) tomó gran presencia en el ideal occidental hacia finales del siglo pasado.

Una dimensión más en la historia de la universidad es la que ha obedecido a fines mercantilistas, en la que se crea una relación estrecha con las empresas, se adaptan los planes a las necesidades del mercado y se lucra con el conocimiento, de modo que se privatiza la educación y, en algunos casos, la divulgación del conocimiento.

No obstante, la educación comprende también la formación del ser, la búsqueda de sentido, la representación de una finalidad y la satisfacción de quien se está haciendo. Por eso, el estudiante, con sus particularidades culturales, emocionales, físicas, psíquicas y cognitivas toma, cada vez, mayor relevancia en los planes y las aulas, ahora son estas las que se adaptan a él, no a la inversa; la educación resulta por ello heterogénea. Las políticas actuales respaldan esa centralidad de la persona, es decir, reconocen el interés particular y humano, y la proyección única de capacidades intelectuales, físicas, emocionales, sociales y éticas. Las investigaciones sobre el presente y futuro de la educación están mirando a esta integralidad.

En este número de *D'Perspectivas Siglo XXI* los estudios versan, por un lado, sobre estas particularidades de los estudiantes, y por otro, reflejan la pluralidad de fines, objetivos y misiones que se plantea la universidad actual en el contexto latinoamericano.

Dra. en Hum. Sonia Yadira Águila Camacho

FORMACIÓN DOCENTE, SERVICIO SOCIAL Y PROYECTOS COMUNITARIOS. UN EJERCICIO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN UNA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TEACHER TRAINING, SOCIAL SERVICE AND COMMUNITY PROJECTS. AN ACTION RESEARCH EXERCISE IN A NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Josefa Bravo Moreno

Doctora en Educación

Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8759-7169>

Correo electrónico: josefa.bravo@seiem.edu.mx

Jorge Luis Cruz Hernández

Doctor en Pedagogía Crítica

Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9126-6928>

Erika González de Salceda Ramírez

Doctora en Ciencias de la Educación

Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9238-4050>

Recibido: 13/12/2024

Aceptado: 06/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/nH0671BP>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 24, Año 2025. Julio-Diciembre

Resumen

El presente artículo tiene el objetivo de reflexionar sobre las potencialidades del Servicio Social (SS) en la formación docente y sus vínculos con los proyectos situados en entornos de vulnerabilidad y marginación. Este proceso investigativo se promovió desde la Universidad Pedagógica Nacional, 151, Acambay; institución ubicada en una región indígena otomí-mazahua del norte del Estado de México. Se utilizó la metodología cualitativa a través del método investigación-acción en donde se reconoció al SS como un espacio propicio para la vinculación *escuela-comunidad*; propuesta legitimada en el actual plan de estudio de educación básica (SEP, 2022). Para ello, se publicó, por primera vez, una convocatoria donde estudiantes de las Licenciaturas en Pedagogía y Educación Indígena que cursaban el quinto semestre eligieron la modalidad *Servicio Social Comunitario* con la finalidad de generar proyectos vinculados a problemáticas locales, susceptibles de ser abordadas desde su propia formación. Entre los principales resultados se presentó la participación de personas

jóvenes y adultas que buscaban mejorar sus estilos de vida a través de dichos encuentros; así como la valoración del contacto colectivo para procurar acciones de justicia social. Una de las conclusiones de este proceso fue el reconocimiento del SS como un espacio pedagógico para la formación docente y la promoción del sentido de responsabilidad y reconstrucción social.

Palabras clave: formación docente, investigación-acción, pedagogía, proyectos comunitarios, servicio social

Abstract

This article aims to reflect on the potential of Social Service (SS) in teacher training and its links with projects located in vulnerable and marginalized environments. This research process was promoted by the National Pedagogical University, 151, Acambay, an institution located in an Otomí-Mazahua indigenous region in the north of the State of Mexico. A qualitative methodology was used through the action-research method, where SS was recognized as an enabling space for school-community ties; a proposal legitimized in the current basic education curriculum (2022). To this end, was first published for applications for students of the Bachelor's Degrees in Pedagogy and Indigenous Education who were in their fifth semester and chose the Community Social Service modality with the aim of generating projects linked to local problems, susceptible to being addressed through their own training. Among the main results is the participation of young people and adults who sought to improve their lifestyles through these meetings; as well as the appreciation of collective contact to pursue actions of social justice. One of the conclusions of this process was the recognition of the SS as a pedagogical space for teacher training and the promotion of a sense of responsibility and social reconstruction.

Keywords: teacher training, action research, pedagogy, community projects, social service

Introducción

La misión de la Universidad Pedagógica Nacional apuesta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural, con ello se refuerza la idea de formación de profesionales de la educación que sean capaces de reconocer las problemáticas educativas y actuar para su solución. Estas acciones de reconocimiento se desarrollan atravesadas por la reflexión de la cuestión teórica, histórica y cultural de las sociedades. Lo anterior, emerge de la necesidad urgente de disminuir desigualdades y promover acciones armónicas para el pleno desarrollo del individuo.

Una de las principales apuestas de las políticas internacionales y nacionales es la reconstrucción del tejido social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2022). Lo anterior debido a la catástrofe social y natural que se vive en el transcurrir del siglo XXI a causa del capitalismo y de sus políticas neoliberales. De acuerdo con Orozco (2023), los efectos del modelo neoliberal han sido “el debilitamiento de la cosa pública, de lo público, de la polis y del espacio de lo común humano” (p. 64), que ha fomentado el individualismo, la desigualdad y la exclusión social.

Una de las premisas políticas y educativas de la UNESCO (2022) es la transformación del sistema educativo a través de la reimaginación del currículum escolar y formas otras de pensar la pedagogía. Estas ideas buscan generar reflexiones y pautas metodológicas para abatir los efectos latentes del capitalismo en los países desarrollados y subdesarrollados. “La descolonización de la pedagogía puede lograrse mediante relaciones constructivas y horizontales entre variados puntos de vista y postulados epistemológicos” (UNESCO, 2022, p. 57).

Recuperar la pedagogía implica recuperar al ser humano (Díaz-Barriga, 2023). En este sentido, descolonizar la pedagogía significa pensar que las personas también generan sus propios saberes locales que dan sentido al mundo (Charabati, 2017). Lo anterior implica invertir el lente pedagógico hacia las personas concretas, habitantes de las comunidades que a través de sus conocimientos locales pueden ayudar a reimaginar un futuro sostenible. De ahí que las prácticas comunitarias, aquellas que permiten un nuevo contrato social, se convierten en una apuesta a nivel internacional.

En América Latina y el Caribe, se consideran algunas acciones en virtud de la agenda 2030, que también aboga por transformar el paradigma económico, global dominante –aquel que ha llevado a la humanidad hacia la crisis social y ambiental. Para ello, expone 17 objetivos de desarrollo sostenible con 169 metas que abarcan las esferas económica, social y ambiental. Todo lo anterior está orientado a la conciencia de paz a través de la cooperación internacional en materia de educación, cultura e innovación. Hablar de cooperación internacional da cuenta que la humanidad tiene la posibilidad de generar acciones para construir un mejor planeta donde habitar.

Dentro de los objetivos de desarrollo sostenible está el número cuatro, vinculado con la educación de calidad. Este propone la formación de ciudadanos capaces de construir futuros sostenibles frente a la crisis planetaria (Naciones Unidas, 2018). De ahí que la educación que oferte el sistema educativo contribuya a la formación de sujetos críticos, conscientes de su realidad y con miras a proponer cambios sustanciales en la vida cotidiana.

En el caso de México, con la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) desde un enfoque humanista que abarca tanto la educación básica como el nivel medio superior y superior, se espera lograr que, el profesorado, las y los estudiantes y demás agentes educativos se involucren en problemas sociales como la desigualdad, la injusticia o la violencia en todas sus dimensiones. Por ello, “la tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad” (SEP, 2022, p. 15).

En este sentido, el plan de estudios 2022 pone en el centro de todo su quehacer filosófico, epistemológico y pedagógico a la noción de *comunidad*, pues se espera que todas y todos los agentes educativos generen procesos de emancipación. Para Ángeles (2017) dicha noción permite:

compartir tiempos para el trabajo en común, para el cuidado colectivo, el festejo, el dolor, los horizontes; todo ello fundado en una larga trayectoria histórico-política; con sus propios códigos de ética, que implican respeto, honorabilidad, cuidado y compromiso mutuo en un entorno concebido como su espacio vital. (p. 64)

Ante ello, la Universidad Pedagógica Nacional, 151, Toluca, en su Sede Regional Acambay, promueve recuperar, en la formación de sus estudiantes, las premisas políticas de justicia social. Para ello, propone abrir el diálogo pedagógico hacia las localidades que la colindan, a través del servicio social con el fin de hacer *comunidad*. Esta acción recupera una carga epistemológica importante de acercamiento a las cosmovisiones de los pueblos originarios que en la realidad circundante dan cuenta de cómo conciben el mundo.

El servicio social como proceso no optativo de la conclusión de una carrera técnica o licenciatura, se prevé como una práctica de acercamiento, de identificación de las necesidades y realidades del ámbito profesional que, en el caso de este estudio, se vincula con la realidad comunitaria para su comprensión. En cuanto a la formación de profesionales de la educación, resulta idóneo para vincular problemáticas sociales, comunitarias, educativas y culturales que pueden aminorarse y atenderse desde el quehacer del pedagogo y del profesional de la educación indígena.

1. Vínculos del servicio social y la formación docente

El servicio social es históricamente un proceso inherente a las carreras técnicas y licenciaturas. En este, los egresados o estudiantes con al menos 50 % de créditos cubiertos de la malla curricular (Gaceta de Gobierno, 2003) retribuyen a la sociedad la garantía de la educación universal, inclusiva, pública, obligatoria y gratuita enmarcada en el artículo 3° constitucional (CPEUM, 2019). Este acto promueve, entre otros aspectos, el acercamiento al campo profesional que contribuya a la puesta en práctica de habilidades, conocimientos y actitudes para el trato con *los otros*, además del fomento al desarrollo científico y tecnológico.

Este proceso tuvo sus albores en la segunda mitad de los años treinta, cuando la efervescencia social marcó una fuerte crítica a la formación de profesionales en materia de salud (Ramírez, 2012; Mazón, 2012). Las demandas giraban en torno a la lógica elitista que la Universidad Nacional de México reflejaba socialmente en esos tiempos posrevolucionarios, pues el proyecto educativo estaba enmarcado en el artículo 3° con una visión socialista. Dichas tensiones exigieron la puesta en marcha de acciones que aseguraran la participación activa de la universidad en la sociedad; es por ello que, en 1937 se firmó un convenio entre la rectoría y el gobierno federal en donde se estableció el servicio social como mecanismo obligatorio para la obtención del título universitario.

Existe una producción académica que concibe la obligatoriedad y cobertura del servicio social en el momento histórico posrevolucionario. Estas propuestas están situadas desde la investigación en la rama de la medicina y otras carreras vinculadas al área de la salud (Mazón, 2012; Nigenda, 2013; López *et al.*, 2004; Ramírez, 2012). Cabe resaltar que ninguna de las fuentes consultadas fue encontrada en el área de pedagogía y la educación indígena con la comunidad. Al respecto solo Ramírez (2012) relaciona el inicio del servicio social en 1855 con la creación de la Escuela Normal para Instrucción Primaria, de lo cual, pocos datos se han encontrado.

Desde el marco normativo, es importante considerar que existen diversos documentos que dan legalidad al desarrollo del servicio social. Uno de estos es el reglamento 03-30-81, firmado en 1981 por el entonces presidente de la República, José López Portillo. El artículo tercero de este reglamento

con sus tres fracciones señala los objetivos del servicio social. Principalmente, este servicio se enmarca en el sector público, a través del cual dé muestra de una importante inclinación hacia la solidaridad para con la sociedad, además de “contribuir a la formación académica y capacitación profesional del prestador de servicio social” (Reglamento para la prestación del servicio social de los estudiantes de las instituciones de educación superior en la República Mexicana, 1981, p. 1)

Actualmente, en materia legislativa, el SS está circunscrito por reglamentos específicos que se establecen en cada entidad federativa y la Ciudad de México. En el Estado de México se publicó en 2003 el Reglamento de Servicio Social, el cual se encuentra en el Diario Oficial “Gaceta de Gobierno” con última modificación en 2009. Este es de orden público e interés social y en él se establecen fines, organización, tipos, duración y características del SS; así como derechos, obligaciones y sanciones para los prestadores del servicio. En este documento el SS se reconoce como un acto en beneficio social y señala que estará orientado a las áreas o modalidades de la carrera que ostenta el estudiante.

Entre los fines del SS en el país se recupera la idea de que el prestador desarrolle un sentido de solidaridad con la sociedad y, en consecuencia, se promuevan habilidades profesionales que lo vinculen a una formación integral (Gaceta de Gobierno, 2003). Lo anterior da sentido al proceso de servicio social orientado a la *comunidad*, tal como lo establece el actual plan de estudios, la Nueva Escuela Mexicana. El problema es que, hasta en los últimos años, en el ámbito de la formación docente se sigue limitando la participación de los prestadores de servicios a instituciones escolares donde, en su mayoría, realizan actividades administrativas alejadas del vínculo escuela-sociedad.

Desde diferentes lentes, ha sido posible reconocer que la escuela, como institución, se ha visualizado como el lugar común idóneo para la puesta en marcha de protocolos para la solución de problemas sociales. Sin embargo, resulta importante reflexionar que dichos problemas surgen de la incomprensión de los procesos culturales, ideológicos y políticos que rigen la vida cotidiana de la población. Al respecto, se requiere una visión amplia que posibilite la idea de que desde la propia comunidad surjan planes de acción en donde los estudiantes o egresados pongan en práctica los conocimientos teórico-metodológicos adquiridos durante su formación docente.

De acuerdo con la UNESCO (2022) la formación docente:

comprende tres etapas interrelacionadas: la preparación inicial para docentes; el periodo de cursos de iniciación, cuando los docentes recién titulados se incorporan a la docencia y tienen que recibir tutorías y ayuda supervisadas antes de su licenciatura o certificación; y desarrollo profesional continuo o formación y educación en el servicio. (UNESCO, 2020, p. 47)

De lo anterior se recupera que las instituciones formadoras de docentes se encargan de proveer las condiciones pedagógicas para que las y los estudiantes reflexionen sobre el acto educativo. En este caso, la preparación inicial abarca necesariamente el vínculo con la realidad escolar, donde la experiencia de observaciones y prácticas educativas adquieren significado en la idea de ejercer la docencia. Si se extiende la noción de formación docente no solamente a los aspectos

teóricos que se aprenden en las instituciones, se puede comprender que esta abarca la experiencia en contextos concretos.

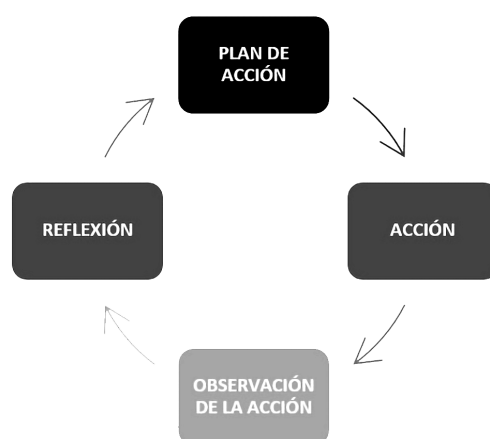
Para Chehaybar (2006) “la formación docente no es solo un proceso de adquisición de conocimientos teóricos-prácticos, sino que implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la práctica educativa, que ayudan a construir saberes que enriquecen el desempeño profesional” (p. 8). De tal suerte que, durante la preparación inicial docente está implicada la historia personal de las y los estudiantes desde la cultura, las prácticas sociales, los rituales, las creencias y los modos de concebir la educación. Por ello, es importante que el espacio del servicio social sea visto como el vínculo pedagógico que puede contribuir a la configuración de los estudiantes hacia una visión compleja de la relación escuela-comunidad.

2. Metodología

La presente investigación está desarrollada bajo el enfoque cualitativo el cual se considera “una actividad sistemática orientada a la comprensión (...) de fenómenos educativos y sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín, como se citó en Dorio *et al.*, 2009, p. 276). El método empleado fue la investigación-acción, entendido como un proceso autorreflexivo que permite al investigador estudiar problemas prácticos cotidianos con el objetivo de obtener una mejora continua y elevar la calidad. Se reconoce como un proceso cíclico, tal como se presenta en la Figura 1.

Figura 1

Fases de la investigación-acción



Fuente: Elaboración propia a partir de Latorre (2005, p. 2).

Este método resulta idóneo para las investigaciones relacionadas con la reflexión de la práctica porque su objetivo se ubica en mejorar los procesos en virtud de una mayor calidad de la educación,

así como conducir al investigador hacia prácticas situadas en la realidad o problema. La primera fase relacionada con el plan de acción permitió reflexionar que la formación profesional docente de las y los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional carecía de las condiciones para vincular los contenidos curriculares con los fenómenos sociales y culturales de las comunidades.

2.1. Procedimiento metodológico

Durante el semestre 1 del año 2022, se abrió una convocatoria específica para las y los estudiantes de las Licenciaturas en Pedagogía y Educación Indígena de la generación 2020-2024, conformada por 149 alumnos próximos a entrar al quinto semestre. Dicha convocatoria tuvo la intención de apuntalar la construcción de espacios pedagógicos que ayudaran a resolver un problema comunitario donde ellos y ellas pertenecían; de esta manera, se contribuiría al sentido del servicio social demarcado por la política nacional y al mismo tiempo, fortalecería su formación profesional.

El primer paso para llevar a cabo dicha estrategia del servicio social fue solicitar a las y los estudiantes que se agruparan en pequeños equipos por afinidad (que vivieran en la misma comunidad o fueran cercanos entre sí). Después, cada equipo seleccionó el lugar específico para generar un diagnóstico socioeducativo que permitiera visualizar la dinámica cultural de la población. Con ello, realizaron el primer ejercicio de trabajo de campo donde tuvieron que identificar a los delegados municipales para solicitar permiso de trabajar durante un periodo.

Este primer momento permitió que muchos de los estudiantes observaran con mayor cuidado la dinámica de su propia comunidad, en términos de prácticas culturales, costumbres, retos y desafíos. Una vez aceptados en sus lugares de origen, como segundo momento, las y los estudiantes se acercaron durante una semana para observar, dialogar e identificar alguna necesidad prioritaria para ser atendida.

El tercer momento consistió en el diseño del plan de acción general y específico, así como la revisión de cada uno de los proyectos de los veinte equipos que se conformaron en el primer momento; con un total de 110 estudiantes que optaron por esta modalidad. Finalmente se abrió un espacio en el auditorio de la universidad para afinar detalles y escuchar consejos del profesorado del quinto semestre de las dos licenciaturas. Se asignaron los oficios correspondientes para dar formalidad a la aplicación del proyecto en cada una de las comunidades, mismos que se ejecutaron en los meses de agosto 2022 a enero 2023.

De esta manera dichos planes permitieron llenar los vacíos en términos de formación. Además, se integraron al proyecto institucional algunas asignaturas curriculares que tuvieran relación con los propósitos del área de servicio social. Este se organizó en tres periodos que abarcaron el semestre uno (febrero-julio 2022) diagnóstico y diseño del plan; semestre dos (agosto 2022-enero 2023) para el segundo y tercer momento correspondientes a la ejecución del plan de acción y reflexión de la misma. En la Tabla 1 se muestran las acciones generales diseñadas para ampliar la formación respecto a la noción escuela-comunidad.

Tabla 1*Plan de acción: escuela-comunidad*

Tiempos de diseño	Acciones	Objetivos
Primer momento	*Diagnóstico	-Identificar las necesidades de formación en las y los estudiantes a través de charlas informales y por medio de círculos de reflexión. -Analizar la malla curricular y propósitos de los programas indicativos del plan de estudios de las licenciaturas en Pedagogía y Educación Indígena con la finalidad de vincular contenidos escuela-comunidad. -Discutir con la comunidad universitaria sobre algunas problemáticas y necesidades que se observan en las comunidades de origen.
Segundo momento	*Diseño del plan	-Diseñar un plan de acción general que permita a las y los estudiantes intervenir desde el proceso de servicio social y su trayecto formativo profesional. -Solicitar a los estudiantes el diseño de planes específicos vinculados a una problemática de la comunidad susceptible de ser abordada desde la formación profesional de la licenciatura. -Establecer tiempos, espacios y materiales para el acercamiento y la actuación en las comunidades. Lo anterior demarcado por 480 horas que señala el Reglamento de Servicio Social.
Tercer momento	*Revisión en colegiado del plan de acción	-Revisar con ayuda del profesorado de la institución los planes de acción de los estudiantes. -Retroalimentar y ampliar los planes de acción.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos tres momentos se diseñó un plan de acción general que conjuntara las actividades pensadas por parte de las y los investigadores y los planes de acción diseñados por las y los estudiantes. En la Tabla 2 se muestran algunos proyectos de mayor impacto social que se realizaron de manera conjunta entre investigadores y estudiantes.

Tabla 2*Plan de acción conjunta para solucionar escuela-comunidad*

Nombre del proyecto	Objetivos	Licenciatura	Asignaturas curriculares	Periodo de acción	Materiales y recursos
Alfabetización de adultos mayores	-Que los adultos mayores identifiquen y escriban sus datos personales.	Indígena	-Didáctica general -Aspectos sociales de la educación	Agosto 2022-enero 2023	-Lápices -Crayolas -Libretas doble raya

Reactivación de un centro de la mujer indígena	-Que las mujeres indígenas participen en talleres comunitarios para promover la prevalencia de actividades regionales y de tradiciones artesanales.	Indígena	-Aspectos sociales de la educación -Comunicación, cultura y educación -Didáctica general	Agosto 2022-enero 2023	-Materiales diversos para la elaboración de máscaras y flores
Pedagogía y danza para los infantes	-Que los niños de la comunidad desarrollen habilidades dancísticas y potencien su desempeño escolar.	Pedagogía	-Psicología social: grupos y aprendizaje -Didáctica general	Agosto 2022-enero 2023	Bocina -Pistas -Vestuarios
Cuerpo y movimiento en patinetas	-Que los niños desarrollen habilidades motrices con ayuda de patinetas.	Pedagogía	-Introducción a la psicología -Desarrollo, aprendizaje y educación -Didáctica general	Agosto 2022-enero 2023	-Patinetas

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda y tercera fases denominadas de “acción” y “reflexión”, el equipo de investigadores y prestadores de servicio social ejecutaron, observaron, registraron y reflexionaron sobre las actividades presentadas. Finalmente, se culminó en una feria de experiencias exitosas que evidenció el impacto social de las licenciaturas que oferta la institución a las comunidades y, al mismo tiempo, permitió consolidar la formación del estudiantado en el ámbito de la actividad educativa.

3. Análisis y discusión de resultados

3.1. Alfabetización de adultos mayores

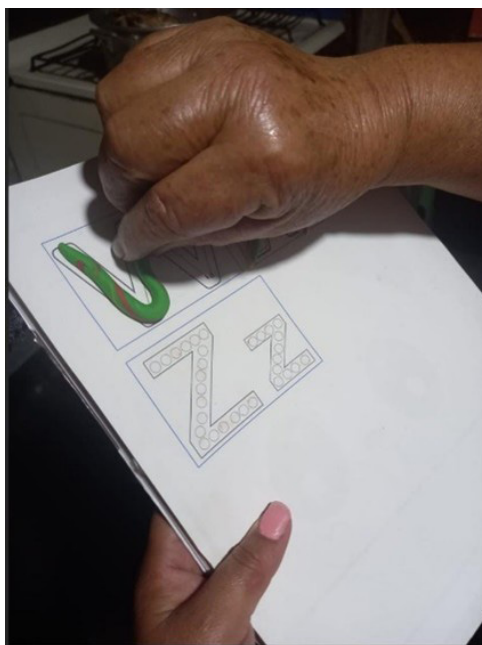
El equipo que construyó este proyecto estuvo formado por cuatro estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena, dos mujeres y dos hombres. Durante las visitas a la comunidad seleccionada uno de ellos supo de la experiencia de un adulto mayor que había sido víctima de fraude en sus pagos del apoyo económico del programa federal “Bienestar”. La causa de esta injusticia fue su analfabetismo, de ahí que a partir de esta experiencia el equipo de estudiantes tomó la iniciativa de ir en búsqueda de personas adultas mayores que tuvieran la condición de analfabeta. Localizaron a seis ancianos cuyas condiciones para su participación fue que los visitaran en su domicilio después de que ellos cuidaran de los animales que mantienen en crianza.

Los objetivos de este proyecto de servicio social consistieron en: que los adultos mayores aprendieran a leer y escribir su nombre; identificaran el nombre de su comunidad, y reconocieran

su fecha de nacimiento. Para lograr lo anterior el equipo de estudiantes realizó actividades de motricidad fina y la organización de encuentros por parte de sus nietos y nietas como estrategia didáctica. En la Figura 2 se muestra una de las actividades de motricidad fina que aplicaron los prestadores de servicio antes de la enseñanza de la escritura de su nombre, ya que se dieron cuenta de las dificultades que representaba manipular un lápiz.

Figura 2

Alfabetización de adultos mayores



Fuente: Fotografía recuperada de la experiencia vivida con los adultos mayores.

3.2. Reactivación de un centro de la mujer indígena

En una comunidad del municipio de Acambay, durante el periodo 2016-2020, las pobladoras indígenas lograron la instalación de un centro comunitario destinado a las mujeres. En ese lugar se realizaban talleres artesanales, pláticas psicológicas, danza, tejido artesanal y otras actividades recreativas; además, contaban con acervo bibliográfico de temas vinculados a la cultura otomí, sin embargo, debido a la pandemia y la crisis económica –consecuencia de esta última–, dicho centro cerró sus puertas dificultando la convivencia y el desarrollo de prácticas comunitarias.

Sobre esta nueva realidad, el equipo de estudiantes de pedagogía conformado por tres mujeres y un hombre se plantearon el objetivo de reactivar el centro. Construyeron un proyecto destinado a fortalecer las prácticas culturales de la comunidad y al mismo tiempo mostrarlas al público. Un ejemplo de ello se encuentra en la Figura 3. que presenta la construcción de penachos con motivo de días de muertos.

Figura 3*Reactivación del centro de la mujer indígena*

Fuente: Fotografía tomada por servidores sociales en donde se aprecia la elaboración de penachos con relación a día de muertos en el taller de arte y cultura, durante el mes de octubre de 2022. Es importante dar a conocer que la reactivación fue un proceso gradual en donde poco a poco las mujeres se fueron sumando. Uno de los mayores logros de este proyecto es haber logrado nombrar como líder del centro a una mujer originaria de dicha comunidad.

3.3. Pedagogía y danza para los infantes

Para este proyecto el equipo de servicio social identificó a niños de su localidad que presentaran rezago educativo. Se organizaron para visitar casa por casa e invitar a los padres de familia a participar en regularizaciones vespertinas en la galera de la comunidad. Sin embargo, durante la ejecución del proyecto se dieron cuenta que la mayoría de los niños y niñas tenían un interés creciente por las artes, específicamente por la danza. De ahí que su proyecto tomara un rumbo cercano a la educación artística.

Para lograr lo anterior el equipo de estudiantes dedicó un tiempo para la selección de música y aprendizaje de varios bailes folclóricos. Debido a que los ensayos se realizaron en la galera municipal, poco a poco se fueron sumando más integrantes, aun sabiendo que no tenían dificultades en su desempeño escolar. Finalmente, los bailables se fueron presentando en actividades que organizaba la comunidad. En la Figura 4, se muestra la participación del grupo de danza en la Universidad Pedagógica Nacional.

Figura 4

Demostración de bailable en la UPN



Fuente: Foto capturada en actividades de ensayo en una comunidad de Acambay.

3.4. Desarrollo de habilidades motrices con patinetas

Es importante mencionar que la construcción de este proyecto estuvo demarcada por los intereses y experiencias personales de los prestadores del servicio social. Su intención fue demostrar que la patineta o *skateboarding* puede desarrollar habilidades motrices vinculadas con la lateralidad, dimensión espacial, la destreza física e intelectual (Saraví, 2024).

Tal es el caso que dicha actividad fue reconocida como deporte olímpico teniendo su debut en Tokio 2020. También se menciona que este equipo de servidores sociales obtuvo el grado de Licenciados en Pedagogía a partir de esta experiencia con un tema vinculado a la pedagogía del deporte.

En dicho proyecto, los estudiantes no solo se dedicaron a enseñar el deporte del patinaje, sino que para llegar a ese propósito iniciaron la elaboración manual de patinetas con material de la misma comunidad. Asimismo, durante su construcción se aprovechó para abordar temas relacionados con las matemáticas: cálculo del perímetro, del área, dimensiones, etc.

Una vez construidas las patinetas, los niños y las niñas de la comunidad fueron desarrollando habilidades espaciales y de reconocimiento de la dimensión corpórea de su cuerpo físico. En la Figura 5 se muestra parte del proceso de enseñanza del movimiento corporal con ayuda de la patineta.

Figura 5

Ejercicios de motricidad gruesa con apoyo de la patineta



Fuente: Prestador de servicio social desarrollando habilidades motrices en niños de la comunidad. A experiencia de ellos, también las niñas se interesaron en dichas actividades propuestas.

3.5. Discusiones teóricas

Es importante reconocer el impacto de los proyectos comunitarios para la transformación de realidades en espacios donde la violencia y la injusticia es muy marcada. En el contexto de la universidad también se han incorporado estudios desde el paradigma socio-crítico con metodologías de investigación acción (IA) y la investigación acción participativa (IAP). Como ejemplo, se puede mencionar el estudio realizado por Romero *et al.* (2019), cuyo propósito fue transformar la concepción del profesorado respecto al impacto de los proyectos comunitarios. También el artículo de Chang *et al.* (2023) en donde exponen el interés en diseñar acciones que permitan crear comunidades innovadoras mediante proyectos sostenibles desde la universidad. En este estudio, el papel de las y los estudiantes fue fundamental para el diseño y aplicación de estrategias que contribuyeran a cerrar las brechas de desigualdad producidas por la pandemia.

Los trabajos señalados en el párrafo anterior ofrecieron bases teórico-metodológicas para la orientación de los proyectos de servicio social del estudiantado de la UPN, no solo desde la necesidad de llevar la mirada a contextos vulnerables, sino desde el impacto de diseñar estrategias vinculadas con el arte y el deporte. En este caso, el trabajo de Ávila (2019) permitió reflexionar a las y los investigadores sobre la importancia de la educación artística para la concientización de la comunidad. También Pérez *et al.* (2019) que incorporan el deporte para la construcción de paz comunitaria y, con ello, apostar a la solución de la violencia.

De esta manera, lo que se presenta a continuación es un ejemplo de cómo los estudios de otros investigadores e investigadoras influyeron en el diseño y orientación de los proyectos de intervención.

3.5.1. Feria de experiencias exitosas en la Universidad

De acuerdo con la experiencia en la ejecución de los proyectos comunitarios se pudo reflexionar que hacer comunidad no es una actividad última, sino un proceso constante que debe trabajarse a la luz de las necesidades de las y los pobladores (Ángeles, 2017). En este caso dichas experiencias permitieron transformar, en primer lugar, la noción de educación como una etapa acabada, y mirarla como un proceso paulatino en la que los sujetos se apropian de manera distinta de los códigos ofrecidos por parte de las y los educadores. De esta manera, las actividades comunitarias sirvieron como puente para revelar situaciones sociales que deben atenderse con mayor cuidado desde otras áreas académicas de la universidad.

Lo anterior se pudo constatar a través de la feria que realizó el grupo de investigadores e investigadoras para dar a conocer los hallazgos en torno a la vinculación escuela-comunidad. De la misma manera permitió reflexionar el sentido de la noción de formación como una actividad también procesual, inacabada y en constante transformación (Chehaybar, 2006). Dicha experiencia contribuyó a mirar que los planes de estudio de las licenciaturas tienen un potencial pedagógico que debe enfatizarse en las distintas asignaturas y en los trabajos colegiados, pero también ayudó a develar la importancia de la actualización curricular con miras al proyecto de la NEM.

A continuación, se muestran en la Figura 6 dos imágenes recuperadas de la feria de vivencias exitosas realizadas en la universidad, al concluir la aplicación de los proyectos. Este evento representó un momento decisivo para la comunidad docente en la idea de ahondar sobre las prácticas educativas a nivel universitario e intentar vincular los aprendizajes curriculares con las necesidades sociales de las comunidades.

Figura 6

Feria de experiencias exitosas en la Universidad



Fuente: Imágenes recuperadas de la presentación de proyectos en la Feria de Experiencias Exitosas de prestadores de servicio social comunitario.

Conclusiones

Con este proyecto diseñado desde el área de Servicio Social y Prácticas Profesionales de la UPN, Sede Regional Acambay se reconoce que el SS, más allá de la obligatoriedad para todo estudiante o egresado de una carrera técnica o licenciatura, tiene potencialidades pedagógicas, pues permite la vinculación entre la escuela y la comunidad; además de la generación de espacios comunitarios que hoy en día han dejado de ser importantes para muchas poblaciones. En este caso, las y los estudiantes contribuyeron a reconstruir el tejido social, mismo que las políticas internacionales como la UNESCO y la Agenda 2030, y el mismo plan de estudios 2022 desean promover en las instituciones.

Por otro lado, es importante reconocer que los aprendizajes desarrollados en las instituciones educativas son apenas un aporte más de lo que pueden ofrecer las comunidades, ya que al interior de estas también existen sujetos interesados en transformar el espacio físico y simbólico para beneficio de todos y todas (Charabati, 2017). La vinculación de la pedagogía y la educación indígena con la vivencia cotidiana de las localidades crea escenarios de riqueza intangible, donde los profesionales de la educación construyen redes comunes que les permiten a estos espacios comprenderse, vivirse y entretenerse.

Finalmente, mirar como punto central a la comunidad ha fortalecido el sentido de responsabilidad social por parte de las y los estudiantes. Con este ejercicio ellos y ellas lograron concientizarse de las múltiples realidades de sus poblados de origen, muchas de estas vinculadas con las injusticias, la desigualdad y la pobreza. De ahí que uno de sus máximos aprendizajes haya sido mirar al acto educativo como un espacio de recuperación del ser humano (Díaz-Barriga, 2023).

Referencias

- Ángeles, I. (2017). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu*. Escuela Normal Experimental “Presidente Venustiano Carranza”.
- Ávila, N. (2019). Educación artística, transformación social y universidad. Reflexiones desde las prácticas de máster. *Prisma social. Revista de investigación social*, (25), pp. 316-331. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6972154>
- Chang, I. Rodríguez, G. y Montes, H. (2023). Innovación social: construyendo las bases para un desarrollo comunitario sostenible. Caso Universidad Tecnológica de Panamá. *Prisma tecnológico*, 14(1), pp. 55-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9064097>
- Charabati, E. (2017). Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. En M. Gómez y M. Corenstein (Coords.). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 41-59). NEWTON, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Chehaybar y Kuri, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(3-4), pp. 3-4. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036410>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [C.M.] art. 3., 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Díaz-Barriga, Á., (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudios 2022. *Perfiles Educativos*, 45(180), pp. 6-15. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Eds.), *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp.1-448). Editorial La Muralla
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó
- López, J., González, M. y Velasco, M. (2004). Servicio social de medicina en México. Factibilidad del cumplimiento académico en el área rural. *Revista de la facultad de medicina*, 47(5), pp. 1-34. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=791>
- Mazón, J. (2012). El marco jurídico del servicio social. *Gaceta médica de México*, 148, 284-291. https://www.anmm.org.mx/bgmm/2012/3/GMM_148_2012_3_284-291.pdf
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Nigenda, G. (2013). Servicio social en medicina en México. Una reforma urgente y posible. *Gaceta médica de México*, 55, pp. 519-527. <https://doi.org/10.21149/spm.v55i5.7253>
- Orozco, B. (2023). Marco curricular de la educación básica mexicana 2022. Análisis, preguntas y retos en el plano de lo estructural formal. *Perfiles Educativos*, 45(180), pp. 60-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Pérez, A., Murillo, A. L., y Rangel, L. G. (2019). Proyecto de desarrollo comunitario “Deporte para la Paz”. *UstaSalud*, 17(1), pp. 60. https://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/USTASALUD_ODONTOLOGIA/article/view/2284
- Periódico Oficial “Gaceta del Gobierno”. (2003). Reglamento del Servicio Social.
- Ramírez, C. (2012). El entorno histórico en el que se dio el servicio social. *Gaceta Médica de México*, 148, pp. 281-283. https://www.anmm.org.mx/GMM/2012/n3/GMM_148_2012_3_281-283.pdf
- Reglamento para la prestación del servicio social de los estudiantes de las instituciones de educación superior en la República Mexicana. (1981) [Diario Oficial de la Federación], México. <https://>

www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5f29a659-4363-41d8-b7d2-f5886b9057c0/reglamento_servicio_social.pdf

Romero, M., Zavala, A. y Juvenal, J. (2019). Proyectos comunitarios en el proceso de transformación social de la universidad. *Cienciamatria*, 5(9), pp. 151-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7088749>

Saraví, J. (2024). Skateboarding en el Gran La Plata: entre la práctica psicomotriz y sociomotriz. *Revista Kinesis*, 42(esp. 1) pp. 1-19. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.18771/pr.18771.pdf

SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2022). *Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2020). Guía para el desarrollo de políticas docentes. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIAGNOSIS OF EMOTIONAL COMPETENCIES IN BACHELOR STUDENTS OF THE INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Gustavo Alberto Nonato-Reza

Programa de Educación Mediada por Tecnologías
Universidad Autónoma de Morelos, UAEM, México

ORCID: 0000-0002-8277-0345

Correo electrónico: gustavo.nonato@ice.uaem.edu.mx

Julio Palomino-Sarabia

Instituto de Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Morelos, UAEM, México

ORCID: 0009-0001-0793-6157

Carlos Genaro López-Morales

Instituto de Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Morelos, UAEM, México

ORCID: 0009-0007-2232-4769

Recibido: 30/12/2024

Aceptado: 03/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/10HBnP76>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 24, Año 2025. Julio-Diciembre

Resumen

El estudio analiza las competencias emocionales de estudiantes de licenciatura del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), a través del instrumento TMMS-24, con la finalidad de identificar los niveles de atención, claridad y reparación emocional, las cuales se consideran importantes en el proceso de formación y desempeño profesional. Los resultados permiten observar que las mujeres cuentan con una mayor atención emocional, sin evidencia de que las unidades curriculares de educación socioemocional influyan significativamente en su desarrollo. Además, la muestra poblacional cuenta con niveles bajos-medios de atención, claridad y reparación emocional, destacando la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de habilidades socioemocionales. El análisis permite enfatizar los beneficios de la inteligencia emocional en la calidad de vida de las personas, así como en la práctica docente, alcanzando mejores resultados en el aula, promoviendo prácticas inclusivas y una mejor adaptación a los distintos cambios sociales.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación socioemocional, formación docente, competencias emocionales.

Abstract

The study examines the emotional competencies of bachelor students from the Institute of Educational Sciences (ICE) using the TMMS-24 scale, with the purpose of identifying the levels of attention, clarity and emotional repair, which are considered important in the process of training and professional performance. The results indicate that women exhibit greater emotional attention; however, there is no evidence that socioemotional education curricular units influence the development. Additionally, the population sample show a low to moderate levels in emotional attention, clarity, and repair, highlighting the need to implement pedagogical strategies that foster the development of socioemotional skills. The analysis underscores the benefits of emotional intelligence in enhancing individual's quality of life and teaching practices, achieving better classroom outcomes, promoting inclusive practices, and facilitating adaptation to various social changes.

Keywords: emotional intelligence, socioemotional education, teacher training, emotional competencies.

Introducción

En la actualidad, la educación se ha vuelto un tema importante dentro del contexto internacional, ya que la formación académica ha dejado de ser vista como un simple instrumento de alfabetización e instrucción para realizar una actividad profesional, técnica u oficio. A partir del establecimiento de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el proceso educativo ha recobrado importancia para la formación de una ciudadanía caracterizada por la globalización y el intercambio sociocultural, de modo que requiere el desarrollo de habilidades socioemocionales, entre las que se puede mencionar la comunicación efectiva, el liderazgo, la resolución pacífica de conflictos y, en general, la capacidad de hacer frente a cualquier problemática que se le presente a las personas, para responder de forma ética y con responsabilidad afectiva.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha dado a la tarea de generar una política pública que dé respuesta a las necesidades internacionales, de lo cual resultó la Nueva Escuela Mexicana (NEM), misma que busca garantizar el acceso a una educación de calidad y que brinde herramientas a las y los estudiantes de los diferentes niveles educativos para desenvolverse en una sociedad en constante cambio, y que exige a las personas una capacidad de resiliencia y adaptación “permanentes”: las competencias emocionales y sociales se vuelven indispensables.

Por esto se requiere que las y los profesionales de las diferentes áreas de la educación cuenten con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para fomentar, a su vez, ese desarrollo en las y los estudiantes, de esta forma, la escuela se vuelve un espacio que favorece la formación integral. En este contexto, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben realizar las adecuaciones necesarias para la adquisición y/o ejercicio de las competencias socioemocionales en las y los estudiantes del área de la educación, ya que dentro del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 se contempla una serie de objetivos y estrategias que permiten el acceso a una educación de calidad y a la formación integral y continua de las y los docentes, lo cual contribuirá a su revalorización y el establecimiento de mejores prácticas educativas dentro del aula.

A partir de esta perspectiva, los planes de estudio relacionados con las diferentes áreas de la educación deben complementar las unidades de aprendizaje necesarias para una formación que brinde oportunidades a las y los estudiantes para insertarse al campo laboral y a la realización de mejores prácticas profesionales.

Por lo anterior, el presente trabajo tiene la finalidad de analizar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de las y los estudiantes de las diferentes licenciaturas del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), teniendo como referencia investigaciones previas realizadas en México y en otras naciones hispanohablantes, así como a través de la aplicación del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), mismo que facilita un análisis cuantitativo y cualitativo de las competencias emocionales. Para esto, no se deja de lado la influencia que estas habilidades tienen a nivel personal y profesional, pues con ellas se alcanza un mejor nivel de bienestar y satisfacción.

Finalmente, es necesario considerar que la educación cuenta con grandes retos y desafíos, no solo a nivel superior, por lo que se debe recordar la importancia que tienen los niveles inicial, básico y medio superior en la formación de ciudadanas y ciudadanos, para contar con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para integrarse a la sociedad. Sin embargo, en muchas ocasiones, las y los estudiantes de nivel superior no cuentan con las competencias que se contemplan en los programas de estudio, por lo que las IES deben incorporar unidades de aprendizaje que fomenten su adquisición y desarrollo. Por esta razón, el presente estudio también pretende aportar información que pueda ser utilizada por el personal docente y directivo de la unidad académica, realizando las adecuaciones necesarias para fomentar una mejor formación de las y los futuros profesionales de la educación.

Sobre el desarrollo de competencias en el profesional de la educación

Como es sabido, el estudio de la inteligencia emocional y las habilidades sociales ha tomado mayor relevancia en las últimas décadas, al grado de que se han comenzado a considerar competencias, siendo posible desarrollarlas en cualquier momento. No obstante, en el ámbito educativo hay un especial interés, derivado de la tendencia internacional en la formación de personas con responsabilidad ciudadana.

Con la implementación de la NEM en México, la formación socioemocional se presenta como uno de los pilares para el desarrollo de la infancia y la adolescencia, además de otros aspectos que permiten una mejor contextualización del proceso educativo; la NEM reconoce la diversidad sociocultural del país, con acciones que fomenten la inclusión y no discriminación, que brinden acceso a la educación y generen un ambiente escolar apropiado para la enseñanza y el aprendizaje, pero se debe comprender que lo socioemocional no es tema exclusivo de las y los estudiantes, pues es a partir del trabajo docente que se puede alcanzar dicha meta, siendo así un ejemplo o modelo “a seguir”.

Sobre la formación de profesionales de la educación, en cualquiera de sus especialidades, se requieren unidades de aprendizaje y/o actividades que fomenten el desarrollo de las competencias socioemocionales, pues como refleja el estudio de Garrido y Gaeta (2016), estas impactan en las actividades profesionales que realizan las y los docentes, obteniendo un mejor desempeño y re-

sultados, además de promover un nivel alto de bienestar y satisfacción personal (independiente del profesional), así como afrontar condiciones poco favorables y estresantes, por lo que la competencia socioemocional se vuelve una herramienta psicoprofiláctica, previene el desarrollo de problemas afectivos y genera ambientes favorables para la enseñanza, así como mejores relaciones interpersonales con otros agentes educativos.

Estos puntos son confirmados por Torres (2018), quien, tras analizar los resultados de 549 docentes de la región de León, Guanajuato, identificó que un alto nivel de optimismo y consciencia emocional contribuyen al reconocimiento de los estados emocionales de otros. Además, encontró indicadores bajos de empatía y autonomía emocional; lo primero se relaciona con una tendencia a mostrar poco interés en las relaciones interpersonales, lo que afecta la calidad de la práctica educativa y una menor disposición para la cooperación y el trabajo colaborativo. En lo que respecta a lo segundo, puede llevar a mostrar una actitud de subordinación ante ciertas personas o situaciones delegando la toma de decisiones relacionadas con sus actividades, lo que provoca dependencia, bajo autocontrol y pobre autodeterminación.

Por otra parte, Frausto y Patiño (2021) en una investigación en estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria de tres entidades de México (Ciudad de México, Guanajuato y Puebla), identificaron que cuentan con un estado emocional positivo que se refleja en la alegría y confianza en sí mismo; los resultados también indicaron que estas personas no se relacionan con rasgos de motivación o entusiasmo, pero sí con la toma de decisiones, la autovaloración y el mantener atención a su entorno.

Aunado a esto, se analizaron los estados negativos, encontrando mayor disposición a la preocupación (nerviosismo o inquietud), mientras que las emociones y reacciones hostiles o de culpabilidad son las menos presentes en la población. Los autores mencionan que la tarea pendiente es la mejora de habilidades de inteligencia emocional de los estudiantes, pues reconocer el propio estado de ánimo no es suficiente para ser competente.

En la investigación de Reyes *et al.* (2022) se analizaron los resultados obtenidos en estudiantes de un diplomado de formación socioemocional en Chiapas, México. En este se evidenció el reconocimiento de una mejora en aspectos como el autocuidado y autoconocimiento, relaciones interpersonales, el cuidado del otro y la diferenciación, entre los aspectos personales y profesionales; aquí se aprecia que el abordaje de estos temas se relaciona con un desarrollo personal positivo, lo cual contribuye al objetivo de la revalorización de la profesión docente.

García y Garza (2022) identifican algunas condiciones para la formación continua y el desarrollo de las competencias socioemocionales; dentro de los resultados obtenidos, el uso de las redes sociales es efectivo hasta en un 87 % para fomentar actividades de actualización, tiene mayor disposición entre personas de 35 a 64 años, y se identifica más la resistencia al cambio en profesionales de mayor edad. Estos autores también lograron determinar que los materiales audiovisuales utilizados deben contar con un diseño atractivo, ser breves y presentar información sintetizada.

Además de lo anterior, se realizó un grupo focal con 15 docentes de una escuela primaria de Nuevo León, en donde los participantes mencionaron que: 1) se debe agregar más contenido sobre di-

dáctica socioemocional, 2) se recomienda incluir estrategias didácticas, 3) los videos son un buen recurso para la revisión y/o análisis de documentos, manuales o protocolos emitidos por las instituciones educativas y 4) la formación a distancia se debe vincular con las actividades de tutoría de los docentes de nuevo ingreso.

Hasta este punto, los resultados expuestos provienen de trabajos realizados en México, sin embargo, la necesidad de incluir una formación socioemocional no es exclusiva de nuestra nación, pues existen estudios realizados en otros países de habla hispana, en los que destaca la producción de España y Chile, además se encontraron aportaciones provenientes de Colombia y Ecuador.

Porras *et al.* (2020) realizaron una investigación comparativa en 569 estudiantes de nivel superior pertenecientes a las Facultades de Ciencias de la Educación, Medicina y Enfermería y Ciencias (Química), en España. Identificaron que no existen diferencias significativas en las competencias emocionales entre hombres y mujeres, aunque destaca una mayor tendencia a la reparación emocional en la población varonil, mientras que las mujeres hacen uso de recursos como la fantasía, la preocupación empática y la presencia de malestar personal.

Por otra parte, los niveles de competencias emocionales mostrados entre estudiantes de las facultades de Ciencias de la Educación y Medicina y Enfermería no tienen diferencias significativas, además de tener un mayor desarrollo conforme avanzan en sus estudios, situación que los autores atribuyen al contacto que tienen con personas al realizar sus prácticas. En los estudiantes de la facultad de Ciencias se aprecian diferencias marcadas con las otras facultades, además de que no se fomentan las competencias emocionales. Los autores mencionan que la escuela no es el único ámbito donde se adquieren estas competencias, pues la familia también ejerce una fuerte influencia.

En un estudio similar realizado por Solorguen *et al.* (2022), con 36 estudiantes del programa de formación pedagógica (PFP) de una universidad de Chile, se reconoció la importancia de las emociones en la práctica educativa, ahí se identifican experiencias personales y la influencia de las anécdotas compartidas por las y los docentes que participan en su proceso formativo, llevando a la construcción de una ética e identidad profesional. Sin embargo, también manifestaron la necesidad de integrar contenidos que permitan el desarrollo de las competencias socioemocionales y estrategias didácticas para realizar actividades con las y los estudiantes en su práctica docente.

En comparación con lo anterior, Díaz y Cárdenas (2022) identifican en estudiantes y personas graduadas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia que la incorporación de actividades que fomentan las competencias socioemocionales tiene un efecto benéfico; sin embargo, los participantes dan una mayor importancia a la identificación y reconocimiento emocional, así como la comprensión y el desarrollo de la empatía; también mencionaron que no es necesario generar habilidades de regulación emocional, gestión del estrés o emocional en otras personas.

En contraste, Maureira *et al.* (2023) encontraron que las y los estudiantes de educación física de una universidad de Chile cuentan con altos niveles de motivación, liderazgo, empatía y comprensión por la otra persona, aún a pesar de no contar con unidades de aprendizaje enfocadas en la educación socioemocional. Esto se atribuye a que las múltiples actividades grupales que realizan

durante su formación, les permite adquirir y fortalecer estas habilidades; además de no existir diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Por su parte, Llorent *et al.* (2020) encontraron que el profesorado de las universidades de España cuenta con un alto puntaje de autopercepción de las competencias socioemocionales, en donde las mujeres tienen un mejor resultado que los hombres; igualmente, la población femenina es quien cuenta con mayor disposición a la conciencia social y la prosocialidad, lo que permite inferir que son más competentes emocionalmente. En lo que respecta a la edad, se encontró que las personas mayores de 47 años cuentan con un puntaje más alto en la escala de autocontrol, sin embargo, al abordar temáticas o realizar adecuaciones encaminadas a temas de inclusión y no discriminación, presentan mayores problemas para realizar adaptaciones al currículo, a diferencia de las personas más jóvenes. En conclusión, se resalta la importancia de contar con programas que fomenten el desarrollo de competencias socioemocionales, lo cual impactará en los resultados obtenidos en la práctica de las y los profesores.

Santander *et al.* (2020) realizaron un estudio cuantitativo sobre la regulación emocional y su influencia en el aula, en el que se contó con la participación de 200 docentes de distintos niveles educativos en España. A través de esto, se encontró que al menos un 76 % de los participantes manifiesta contar con una adecuada regulación emocional o que deben mejorar dicha competencia. Además, se determinó que las y los docentes son capaces de fomentar en las y los estudiantes las capacidades de regulación y control emocional, situación que permite un aumento en la eficacia docente y la búsqueda de una mejor preparación.

Esto se puede comparar con los resultados de Tacca *et al.* (2020) en un estudio realizado con docentes y estudiantes de primer y segundo año en distintas carreras de una universidad de Perú; de forma general, los docentes con un cociente emocional alto suelen tener mejores resultados en su actividad dentro del aula, además de que las y los estudiantes se sienten más satisfechos académicamente, apreciando que las competencias docentes permiten la creación de mejores ambientes educativos y el fomento de aprendizajes significativos.

Marchant *et al.* (2020), en una investigación dentro de un programa de capacitación a profesores, directivos y otros especialistas, determinaron un alto interés en el tema de autoestima y el aprendizaje socioemocional, mismos que son vistos como herramientas estratégicas para promover el desarrollo de las y los estudiantes; por otra parte, se evidenció la importancia de que los directivos de las Instituciones de Educación Superior, IES, participen en las actividades dentro del aula, atendiendo a las oportunidades que pueden ofrecer a las niñas, niños y adolescentes, fomentando su desarrollo socioemocional y en la construcción de su identidad. En resumen, este estudio (2020) permite comprender que:

Es importante que los establecimientos educacionales tengan un enfoque psicoeducativo que permita a los alumnos desarrollar lo socioemocional, crear vínculos, desarrollar un proyecto de vida. Los colegios debiesen impulsar que las personas salgan adelante, dar más instancias para el desarrollo personal, saber reconocer los talentos y desarrollarlos y dar oportunidades a todos, especialmente a los que más los necesitan. (p. 199)

Hipótesis

1. De acuerdo con los estereotipos de género, las mujeres tienen una mayor capacidad para reconocer sus emociones de forma apropiada.
2. Las y los estudiantes de la Licenciatura de Ciencias de la Educación, al contar con la unidad de aprendizaje: “Educación socioemocional”, tienen un mayor desarrollo emocional.
3. A mayor avance académico (semestre cursado actualmente), las y los estudiantes presentan un mayor reconocimiento de sus emociones.

Metodología

Este estudio se realizó en estudiantes actualmente inscritos en el ICE, mismo que oferta los siguientes planes de estudio: Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI), Licenciatura en Educación Física (LEF), Licenciatura en Docencia (LD) y Licenciatura en Educación Mediada por Tecnologías (LEMT). Además, a partir de un análisis de los mapas curriculares de cada plan, se aprecia la existencia de una unidad de aprendizaje denominada “Educación Socioemocional”, dirigida a las y los estudiantes de LCE, la misma se mantiene como optativa en LD; mientras que, para LEI, LEF y LEMT, no se contempla como unidad obligatoria u optativa.

Si bien es cierto que no todos los planes de estudio cuentan con los mismos objetivos, se debe analizar la pertinencia de no contemplar dicha unidad cuando, parte de los objetivos de las IES es formar a profesionales que cuenten con las competencias necesarias para adaptarse a la realidad social y laboral, e implementen estrategias que contribuyan al desarrollo de la ciudadanía.

Con base en lo anterior, se realizó la aplicación del instrumento Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), mismo que se presenta como una adaptación de Fernández-Berrocal *et al.* (2004) y Extremera y Fernández-Berrocal (2006) de la escala original, se redujo a 24 reactivos que miden la inteligencia emocional intrapersonal, se abordaron las escalas: atención emocional (capacidad de sentir y expresar las emociones adecuadamente), claridad emocional (comprensión de los propios estados emocionales) y reparación emocional (regulación de los estados emocionales de forma apropiada). Este instrumento fue aplicado a una muestra no representativa de 100 estudiantes del ICE de las diferentes licenciaturas y fueron seleccionados de forma aleatoria, invitándolos a participar de forma voluntaria.

Para el presente trabajo se eligió un enfoque empírico-analítico, también conocido como cuantitativo, pues permite la explicación y predicción de la realidad estableciendo relaciones causales entre variables (para este estudio específico: competencias emocionales, atención, claridad y reparación emocional), mismas que son estudiadas a través de métodos o instrumentos que comprueben y contrasten las teorías (en este caso, el TMMS-24), así se mantiene una visión objetiva. Se le considera como una investigación deductiva, en donde los fenómenos son susceptibles de ser observados, medidos y verificados. Finalmente, se debe mencionar que el presente análisis mantendrá un alcance exploratorio-descriptivo, pues permitirá un primer acercamiento al fenómeno.

Resultados

El TMMS-24 fue aplicado a 100 estudiantes de las diferentes licenciaturas que ofrece el ICE. Inicialmente, se procedió a analizar la confiabilidad y validez del instrumento obteniendo los siguientes resultados: Alfa de Cronbach de 0.952 y MKO de 0.910. Con el primer valor fue posible determinar que la escala utilizada cuenta con una alta posibilidad de brindar resultados consistentes y estables, esto hizo posible la toma de decisiones basadas en los datos obtenidos. El segundo valor confirma que el instrumento utilizado mide de forma apropiada las variables contempladas de manera inicial (estados emocionales). Con esto se puede concluir que el TMMS-24 es un instrumento apropiado para el estudio de los estados emocionales en población mexicana y con características similares a las del presente trabajo.

Posteriormente, a partir de un estudio de variables por Prueba T, se buscó identificar si las competencias emocionales presentaban una relación directa con el género de las personas encuestadas. Los resultados demuestran que la igualdad de medias solo es significativa cuando se trata de la atención a las emociones y se relaciona con el género femenino; las demás competencias no se muestran afectadas por esta variable, por lo que pueden existir otras razones que influyen en su desarrollo. Esto permite concluir que: 1) la primera hipótesis es verdadera, pues las mujeres cuentan con mayor capacidad para reconocer sus emociones; 2) el TMMS-24 no es sensible al género “no binario”, se debe plantear la necesidad de realizar una investigación específica que permita la estandarización a esta población.

Por otra parte, se realizaron estudios ANOVA para determinar si las variables “Licenciatura en la que se encuentra inscrita/o” y “Semestre cursado actualmente” tenían relación directa con el nivel de competencias emocionales. En el primer caso, se concluyó que no se cuenta con una relación directa, por lo que la inclusión de unidades de aprendizaje enfocadas a la educación socioemocional no influye en el nivel de estas habilidades; en el caso del semestre actual, se determinó que no influye el grado cursado. Esto permite descartar la segunda y tercera hipótesis.

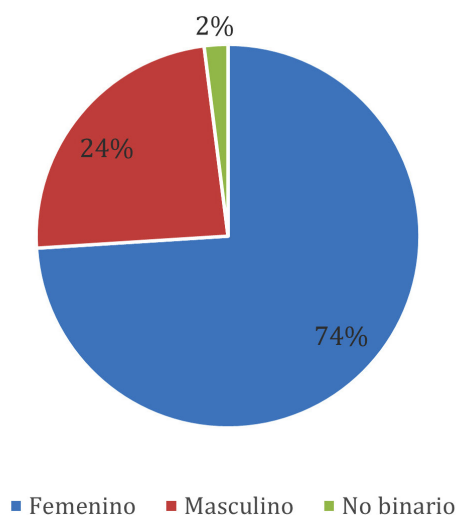
Finalmente, se describen a continuación, los datos demográficos de la población en donde se han incluido variables como el género con el que se identifican los participantes, y que permitirá una interpretación apropiada de los resultados, considerando que el TMMS-24 distingue entre hombres y mujeres.

Además de esto, se solicitó que se indicara el semestre en el que se encontraban inscritos al momento de contestar el instrumento, y el programa de estudios, derivado del interés de comprender los niveles de competencias emocionales de las y los estudiantes del ICE. Aunado a esto, se incluyeron las diferencias existentes entre cada plan, limitando el acceso a cursar unidades de aprendizaje, específicamente la de “educación socioemocional”.

En lo que respecta a la primera variable (Gráfico 1), un 74 % de las personas participantes afirmaron que se identifican con el género femenino, un 24 % con el masculino y solo el 2 % se identifica como no binario. De esta forma, se aprecia una mayor predominancia del género femenino en las personas que estudian una licenciatura en el ICE.

Gráfico 1

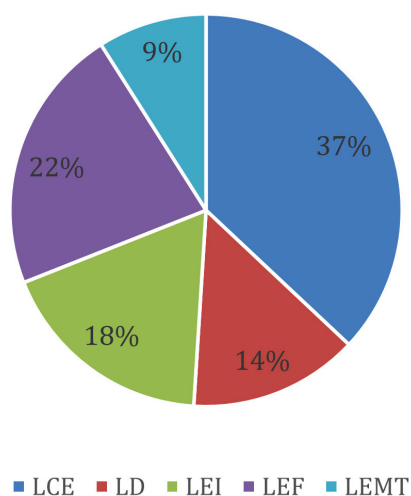
Género de las y los estudiantes encuestados del ICE



En lo que respecta a la licenciatura en la que se encuentran inscritas las personas participantes (Gráfico 2), se puede determinar una mayor participación por parte de estudiantes de Ciencias de la educación (LCE), con un 37 %; en el caso de Educación física (LEF) se cuenta con el 22 %; seguido de un 18 % de estudiantes de Enseñanza del inglés (LEI), un 14 % del programa de Docencia (LD) y solo el 9 % a Educación mediada por tecnologías (LEMT).

Gráfico 2

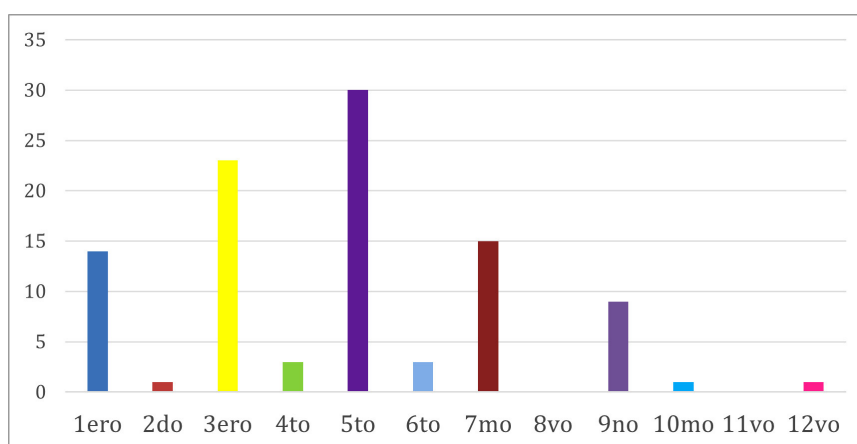
Licenciatura a la que pertenecen las y los estudiantes encuestados en el ICE



La última variable demográfica considerada es la del semestre que cursan actualmente las y los participantes de la encuesta (Gráfico 3). De esta forma, se encontraron los siguientes datos: 14 % cursan el primer semestre de su plan de estudios, 1 % está en segundo, 23 % se encuentra en tercero, 3 % en cuarto, el 30 % se encuentra en quinto, un 3 % en sexto, un 15 % en séptimo semestre, 9 % en noveno, y en décimo y doceavo se encuentra 1 % en cada uno. Cabe mencionar que no se presentó participación de personas inscritas en octavo y onceavo semestre.

Gráfico 3

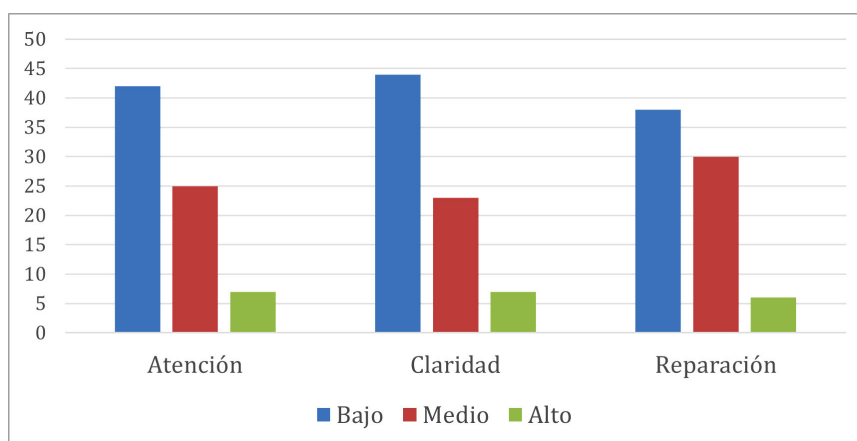
Semestre en el que se encuentran las y los estudiantes encuestados del ICE



Finalmente, es importante revisar los resultados obtenidos en relación al nivel de competencias con el que cuentan las y los estudiantes del ICE. En este sentido, a continuación, se presentan las gráficas correspondientes al género femenino (Gráfico 4):

Gráfico 4

Nivel de competencias emocionales en estudiantes del ICE que se identifican con el género femenino

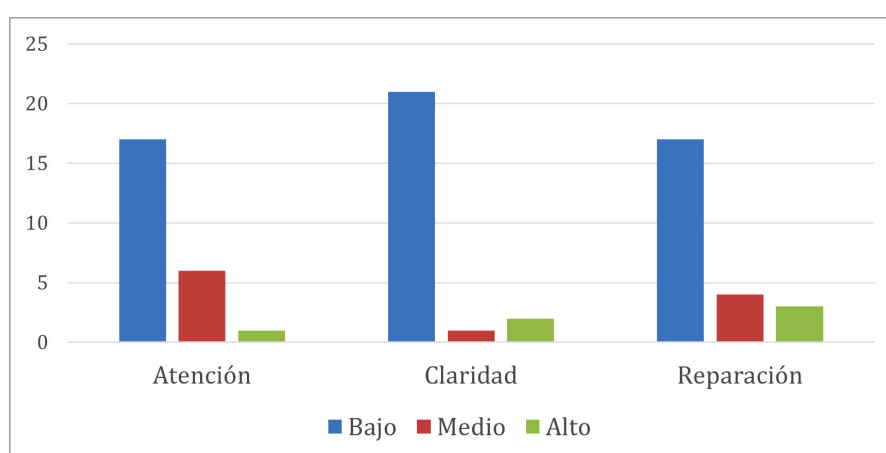


A partir de estos datos, es posible apreciar que: 1) en la competencia “Atención emocional”, 42 personas cuentan con un bajo nivel, 25 con un rango medio y solo 7 personas con la competencia alta, lo que permite inferir que no hay una correcta percepción emocional representado en el sentir y su expresión; 2) en el caso de “Claridad emocional”, 44 personas cuentan con un nivel bajo de la competencia, lo cual representa que no se tiene una comprensión adecuada de los propios estados emocionales, a eso se agregan 23 personas con nivel medio y 7 personas puntuaron alto; finalmente, 3) sobre la competencia “Reparación emocional”, 38 personas cuentan con una competencia baja, seguido de 30 participantes con nivel medio y solo 6 personas con un nivel alto, lo que refleja, en promedio, un nivel bajo-medio en la capacidad de regular los estados emocionales de forma apropiada.

En lo que respecta a la población identificada con el género masculino (Gráfico 5), los resultados demuestran que: 1) en la competencia “Atención emocional”, 17 personas cuentan con un bajo nivel, 6 con un rango medio y solo 1 persona cuenta con un nivel alto, lo cual se relaciona con una baja percepción emocional (identificar el estado emocional propio y su expresión). 2) sobre “Claridad emocional”, 21 personas cuentan con un nivel bajo, por lo que no cuentan con una comprensión adecuada de los propios estados emocionales, a eso se agrega una con nivel medio y 2 personas con puntuación alta; finalmente, 3) sobre la competencia “Reparación emocional”, 17 personas tienen una competencia baja, seguido de 4 participantes con nivel medio y solo 3 personas con un nivel alto, lo que refleja un nivel bajo en la capacidad de regular los estados emocionales de forma apropiada.

Gráfico 5

Nivel de competencias emocionales en estudiantes del ICE que se identifican con el género masculino



Sobre las personas identificadas como “no binarias”, no se han incluido en las gráficas anteriores pues, como se comentó anteriormente en el estudio de Prueba T, el instrumento utilizado para este diagnóstico solo es sensible a los géneros femenino y masculino. Sin embargo, es posible

mentonar que, al momento de obtener los resultados y compararlos con los parámetros planteados en Oliva et al. (2011), existe una tendencia a alcanzar niveles medios, en el caso de la población femenina y, en el caso de las puntuaciones masculinas se colocan en un nivel alto. Si bien esto no se incluyó en este estudio, se puede inferir que el proceso de deconstrucción que requiere identificarse como “no binario” conlleva un mayor autoanálisis de las emociones, así como de su expresión y comunicación con otras personas.

Conclusiones

Como se puede apreciar, los resultados obtenidos mediante el TMMS-24 reflejan la necesidad de implementar estrategias que contribuyan al desarrollo de las competencias emocionales de las y los estudiantes del ICE. En específico, se obtuvieron niveles bajos-medios en la atención, claridad y reparación emocional, lo que manifiesta poco dominio de habilidades como el reconocimiento de emociones propias y su expresión, la identificación de estados emocionales de otras personas, así como la realización de acciones que contribuyan al establecimiento de mejores relaciones interpersonales; todas ellas, consideradas como importantes en las y los profesionales de la educación.

Por otra parte, se esperaría que, a mayor trayectoria escolar, se contaría con niveles medios-altos de competencias emocionales; sin embargo, los resultados sugieren que estas variables no han influido en el desarrollo de las y los estudiantes. Esto debe brindar la oportunidad de centrarse en la toma de decisiones que lleven a implementar estrategias formativas para alcanzar los resultados esperados, así como la modificación de los contenidos temáticos, abordando aspectos socioemocionales sin distinción del programa de estudios, además de no limitarlos a una revisión teórica, sino permitiendo su práctica reflexiva y experiencial.

De esta forma, resulta indispensable reconocer que las competencias emocionales son fundamentales para el ejercicio docente, ya que permiten que el o la profesional de la educación gestione adecuadamente sus propias emociones, además de establecer relaciones interpersonales empáticas, contar con las habilidades para la resolución de conflictos y promover ambientes y prácticas educativas que fomenten la inclusión y el aprendizaje significativo.

En este sentido, es preciso que las instituciones que pretendan formar profesionales comprometidos con la ciudadanía y que contribuyan al cambio social consideren la inclusión de estrategias que fomenten el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes. Esto no se enfoca solo en la comprensión o análisis de estos temas, sino que se debe buscar que cada estudiante sea capaz de aplicar dichos conocimientos, que sea consciente de sus estados emocionales y de su regulación, así como del impacto que tiene hacia las otras personas, con actitudes que contribuyan a lograr una educación inclusiva y de respeto de los derechos de todas las personas que participan en el proceso educativo. Frente a este panorama, surgen grandes posibilidades que deben ser consideradas por parte de las instituciones educativas de nivel superior; entre estas, se puede mencionar:

- Rediseñar las unidades de aprendizaje enfocadas al desarrollo socioemocional, implementando metodologías activas, que amplíen la experiencia de las y los estudiantes.

- Promover actividades psicopedagógicas que permitan al establecimiento de mejores estrategias de aprendizaje, así como un acompañamiento en la trayectoria escolar.
- Generar vínculos con organizaciones civiles y la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos para brindar opciones de consulta psicológica.
- Capacitar y motivar al personal docente para que implementen estrategias de índole socioemocional en las actividades realizadas dentro del aula.

Cabe mencionar que estas recomendaciones dependerán de cuestiones administrativas de las instituciones educativas; mismas que en ocasiones son una limitante para la actualización de los programas de estudio, sin embargo, se debe reconocer el hecho de que nuestra sociedad se encuentra en constante cambio, por lo que, como ciudadanas y ciudadanos, se requieren de las habilidades necesarias para adaptarse de forma apropiada a las problemáticas que se presenten en el día a día.

Referencias

- Díaz, S. y Cárdenas, R. (2022). Habilidades socioemocionales asociadas a formación y experiencia docente para maestros sentipensantes: para profesores atenciosos. *Educación y Ciencia*, 26, pp. 1-17. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e14289>
- Extremera N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), pp. 45 – 51. <https://www.redalyc.org/pdf/172/17290106.pdf>
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), pp. 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Frausto, A. y Patiño, A. (2021). Afectividad de normalistas: estudio sobre el estado de ánimo y la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos RLEE*, 51(3), pp. 45-70. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.390>
- García, J. y Garza, B. (2022). Educación socioemocional y formación docente. *Revista RELEP Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 4(2), pp. 32-44. <https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.2.606>
- Garrido, P. y Gaeta, M. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, (137), pp. 108-122. <https://doi.org/10.15178/va.2016.137.108-123>
- Llorent, V., Zych, I., y Varo-Millán, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), pp. 297-318. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23687>

- Marchant, T., Milicic, N. y Soto, P. (2020). Educación socioemocional: descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), pp. 185-203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>
- Maureira, F., Flores, E., Sepúlveda, S., Lagos, B., Contreras, S., Maureira, G. y González, V. (2023). Inteligencia emocional en estudiantes de Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física, UCM*, 24(1), pp. 1-12. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.7>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M., Parra, A., Hernando, Á., y Reina M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Consejería de Salud de la Junta de Andalucía*. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4926
- Porras, S., Pérez, C., Checa, P. y Luque, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2), pp. 76-90. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>
- Reyes, A., Keck, C., Gracia, M. y Saldivar, A. (2022). Habilidades socioemocionales en los docentes: educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis y Saber*, 13(34), pp. 193-209. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13667>
- Santander, S., Gaeta, M. y Martínez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), pp. 225-246. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27468087011>
- Solorguen, E., Echard, B., Luna, D., Grez, F., Beltrán, M., y Valenzuela, M. (2022). Competencias socioemocionales en la identidad profesional de los profesores en formación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(37), pp. 115-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8255821>
- Tacca, D., Tacca, A. y Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), pp. 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Torres, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 15-29. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243158173001/html/>

EFECTOS DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN SUSPENSIÓN (TRX) SOBRE LAS CAPACIDADES FÍSICAS EN UNIVERSITARIOS UDEC

EFFECTS OF A SUSPENSION TRAINING PROGRAM (TRX) ON PHYSICAL CAPACITIES IN UDEC UNDERGRADUATES



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Laura Yaneth Gutierrez Garcia

Profesional en Ciencias del Deporte y la Educación Física
Semilleros de Investigación en Nutrición, Fitness y Deporte
Universidad de Cundinamarca, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9922-2859>

Laura Alejandra Fernández Rojas

Profesional en Ciencias del Deporte y la Educación Física
Semilleros de Investigación en Nutrición, Fitness y Deporte
Universidad de Cundinamarca, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1314-2979>

Eliana Patricia Cuellar Carvajal

Magister en Actividad Física para la Salud
Grupo de Investigación, Centro de Formación Deportiva, Pedagogía, Administración
Universidad de Cundinamarca, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1984-3126>

Diogo Rodrigues-Bezerra

Magister en Actividad Física para la Salud
Grupo de Investigación en Estudios Humanos Pedagógicos y Sociales (GEHSP),
Programa Profesional en Deporte y la Actividad Física
Fundación Universitaria Compensar, Colombia
ORCID: : <https://orcid.org/0000-0002-3001-7597>
Correo electrónico: diogobezerra11@gmail.com

Recibido: 10/12/2024

Aceptado: 27/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/61Hn07BP>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 24, Año 2025. Julio-Diciembre

Resumen

El entrenamiento en suspensión, que utiliza el peso corporal como resistencia, se centra en mejorar la fuerza muscular y la estabilidad postural de los participantes mediante el uso del sistema TRX. Objetivo: Evaluar los efectos de un programa de entrenamiento de suspensión de TRX sobre las capacidades físicas en estudiantes universitarios de la UDEC. Métodos: Se realizó un plan de entrenamiento en TRX, durante 12 semanas con ejercicios progresivos de miembros inferiores, superiores y core, para impactar en las capacidades físicas en los estudiantes. Se evaluaron las

variables antropométricas peso, estatura, IMC, en las capacidades física, fuerza de miembros inferiores, fuerza de miembros superiores, zona abdominal y flexibilidad. Resultados: se revelaron mejoras significativas en la fuerza muscular y resistencia de los participantes. La fuerza prensil aumentó un 2.5 %, las flexiones incrementaron un 25 %, el salto horizontal mostró una mejora del 22.56 %, y el número de burpees subió un 17.77 %, con diferencias notables entre hombres y mujeres. Conclusiones: Un aumento notable en la fuerza muscular del tren superior e inferior, este estudio proporciona evidencia que el TRX es un método eficaz para mejorar las capacidades físicas en jóvenes universitarios, contribuyendo a un mejor rendimiento físico general. Además, destaca la importancia de continuar investigando en esta área para comprender mejor los beneficios de este tipo de entrenamiento en diferentes poblaciones.

Palabras clave: actividad física, entrenamiento, TRX, capacidad física.

Abstract

Suspension training, which uses body weight as resistance, focuses on improving muscular strength and postural stability of participants through the use of the TRX system. Objective: To evaluate the effects of a TRX suspension training program on physical capacities in university students at UDEC. Methods: A TRX training plan was carried out for 12 weeks with progressive exercises for lower and upper limbs and core, to impact on the physical capacities of the students. The anthropometric variables weight, height, BMI, physical capacities, lower limb strength, upper limb strength, abdominal area and flexibility were evaluated. Results: significant improvements in muscular strength and endurance of the participants were revealed. Prehensile strength increased by 2.5 %, push-ups increased by 25 %, horizontal jump showed an improvement of 22.56 %, and the number of burpees increased by 17.77 %, with notable differences between men and women. Conclusions: A notable increase in upper and lower body muscle strength, this study provides evidence that TRX is an effective method to improve physical abilities in young college students, contributing to better overall physical performance. It also highlights the importance of continuing research in this area to better understand the benefits of this type of training in different populations.

Keywords: Physical Activity, training, Trx, Physical Capacity.

1. Introducción

La práctica de actividad físico-deportiva es crucial para mantener un estilo de vida saludable y prevenir enfermedades. En particular, el componente muscular ha demostrado tener una capacidad importante para la prevención de enfermedades y patologías, así como para indicar la salud cardiovascular de una persona. A pesar de no ser una de las principales prioridades investigativas, la fuerza muscular es un factor clave para la salud cardiovascular de alta potencia discriminatoria (Itzhak *et al.*, 2017). El entrenamiento en suspensión TRX (Total Resistance Exercise) ha destacado como una de las metodologías más efectivas para mejorar la fuerza, la flexibilidad y la estabilidad, siendo aplicable tanto para principiantes como para atletas avanzados. Según EW Motion Therapy (2023), el TRX no solo mejora la fuerza y la movilidad, sino que también incrementa la resistencia cardiovascular y fortalece el core, convirtiéndolo en una herramienta versátil para optimizar el rendimiento físico.

La selección de estudiantes universitarios como población de estudio se fundamenta en sus particulares necesidades físicas. Investigaciones como la de Keating *et al.* (2005) han demostrado que este grupo presenta índices preocupantes de sedentarismo, con más del 60 % sin cumplir las recomendaciones mínimas de actividad física. Por otra parte, no se optó por poblaciones como adultos mayores, escolares o atletas de élite, debido a que dichas poblaciones requieren adaptaciones metodológicas más específicas o presentan limitaciones logísticas, de salud o éticas que dificultarían una intervención de carácter general. En cambio, los universitarios permiten una mayor estandarización del programa y facilidad de seguimiento, al tiempo que representan un grupo vulnerable pero receptivo a estrategias de acondicionamiento físico accesibles como el TRX.

Por lo tanto, la implementación de nuevas tendencias en el entrenamiento de *fitness*, como el entrenamiento en suspensión TRX, representa una estrategia que contribuye al desarrollo de las capacidades físicas, puede ser aplicado en diversos entornos gracias a su accesibilidad y alta eficiencia. Uno de los factores influyentes del entrenamiento en suspensión es la estabilidad postural, ya que, como señala la UDCA (2018): el equilibrio corporal se logra cuando las fuerzas y momentos que actúan sobre el cuerpo se neutralizan, lo que hace fundamental mantener una postura correcta durante los ejercicios para prevenir errores técnicos o lesiones. Así, el TRX emerge como una herramienta versátil para el acondicionamiento físico, con adaptabilidad demostrada en distintos contextos. En esta línea, Özdal *et al.*, (2019) encontraron que un programa de ocho semanas de entrenamiento de fuerza del core mejoró significativamente el equilibrio dinámico de atletas bien entrenados, por el cual evidencia la importancia del fortalecimiento en habilidades específicas como la estabilidad y el control postural.

El entrenamiento en suspensión TRX requiere el uso de correas especiales con agarres ajustables que se anclan a un punto fijo elevado, preferiblemente fijados a estructuras estables como barras o paredes reforzadas. La técnica fundamental implica mantener una alineación postural correcta, activando constantemente el core para garantizar estabilidad durante los ejercicios. Este tipo de entrenamiento promueve un control neuromuscular específico para mantener las posiciones requeridas durante los movimientos dinámicos en los ejercicios (Mate, 2014). Aunque se ha demostrado que mejora la capacidad cardiovascular en sujetos desentrenados, su efecto en sujetos entrenados puede ser limitado (Snarr *et al.*, 2014). De manera similar, Nalbant y Kinik (2018) encontraron que el TRX mejora la agilidad y la fuerza explosiva en jugadores de baloncesto de élite, en el cual se destaca su versatilidad para potenciar habilidades específicas en contextos deportivos de alto rendimiento.

Además de su uso en el desarrollo general de la fuerza, el entrenamiento de suspensión TRX ha mostrado beneficios específicos en habilidades atléticas y deportes de salto. Mohamed & Mahmoud (2021) realizaron un estudio con estudiantes de secundaria y encontraron mejoras significativas en la fuerza explosiva y en el rendimiento de salto triple tras un programa de TRX, posibilita una utilidad para deportes que requieren potencia y estabilidad. En el contexto universitario, estas adaptaciones son clave para: optimizar el rendimiento deportivo, prevenir lesiones, mejorar la eficiencia neuromuscular, trabajar la estabilidad lumbo-pélvica, activar cadenas musculares posteriores (como erectores espinales) y potencializar la conciencia corporal, incluso con limitaciones de infraestructura o tiempo.

Según Leal (2021), el entrenamiento en suspensión también mejora la activación muscular y la fuerza en ejercicios de empuje y tracción, lo que lo convierte en una herramienta valiosa para optimizar el rendimiento deportivo en atletas. Por lo tanto, el objetivo fue evaluar el entrenamiento en suspensión de TRX sobre el impacto en las capacidades físicas en los universitarios, generando una estrategia metodológica para que desarrollaran en el sector deportivo potencia, movilidad, control postural y prevención de lesiones mediante el fortalecimiento unilateral. Además, se tomó en cuenta que el entrenamiento de suspensión TRX es adaptable, ya que se realiza con bajos recursos financieros e impacta en la condición física.

2. Metodología

El diseño de la investigación fue cuasiexperimental, se implementó un programa de entrenamiento de 12 semanas en TRX para evaluar su impacto en las capacidades físicas de estudiantes universitarios. La muestra fue no probabilística por conveniencia y estuvo conformada por 36 estudiantes (26 hombre y 10 mujeres) de séptimo semestre de la Universidad de Cundinamarca (UDEC). El programa de entrenamiento en TRX se llevó a cabo durante 12 semanas, con una frecuencia de dos sesiones por semana; cada una tuvo una duración de 60 minutos e incluyó un calentamiento, la fase principal de entrenamiento en suspensión con ejercicios progresivos de miembros inferiores, superiores y core, y una fase de enfriamiento con estiramientos. La progresión de los ejercicios fue 4 series de 8 a 10 repeticiones, estructurado semanalmente para garantizar la adaptación y mejora de las capacidades físicas de los participantes.

El control se llevó a cabo con una frecuencia de dos sesiones por semana, en las cuales se realizaron ejercicios progresivos dirigidos a mejorar la fuerza y la resistencia. Según Curițianu y Cățănescu (2017), programas de entrenamiento de suspensión de TRX de seis semanas ya han mostrado efectividad en mejorar la fuerza, estabilidad y coordinación en deportistas, lo que respalda el diseño temporal de este estudio. La medición y recolección de datos fue mediante la recopilación de información como la edad (años), variables antropométricas, el peso (kg), la estatura (cm), el índice de masa corporal (IMC), la circunferencia de cintura (CC), la circunferencia de cadera (CD).

Para las capacidades físicas se evaluaron: fuerza prensil, por medio de un dinamómetro manual, donde los participantes estuvieron sentados o de pie, con el brazo ligeramente separado del cuerpo y el codo flexionado a 90 grados. Se debe apretar el dinamómetro con máxima fuerza durante 3 a 5 segundos y se realizan 3 intentos por cada mano con 2 minutos de descanso por cada intento.

El salto horizontal se caracteriza por tres fases: despegue, vuelo y aterrizaje. Por el cual los participantes inician de pie, con los pies separados al ancho de los hombros y colocados atrás de una línea de salida que estaba marcada en el suelo, desde esa posición él debió impulsarse hacia delante utilizando sus brazos y fuerza explosivas de su tren inferior.

Además, realizaron abdominales desde una posición supina con las rodillas flexionadas y los pies apoyados en el suelo mientras el evaluador los sostenía para mantenerlos estables, realizando media abdominal, levantando el torso hacia las rodillas, hasta que los omoplatos se levantan del suelo y regresaba a la posición inicial. El objetivo fue completar la mayor cantidad de repeticiones durante 30 segundos (Vargas, 2023, p. 55).

Sumado a esto, hicieron flexiones de codo; los participantes se ubicaron en posición de plancha, con las manos apoyadas en el suelo a la altura de los hombros, manteniendo una postura totalmente recta, comenzaron flexionando los codos hasta que el pecho baje sin tocar el suelo y luego se realizó una extensión de codos para volver a la posición inicial. Se registró la mayor cantidad de repeticiones durante un minuto (Aspilcueta, 2021, p. 3).

De igual forma, se realizaron burpees. El participante comenzó de pie con los brazos a los costados, flexionando las rodillas colocando las manos en el suelo, con las piernas semi-extendidas hacia atrás para llegar a posición de plancha, vuelve a posición de agachado, se levanta dando un salto vertical con manos arriba y regresa a posición inicial realizó la mayor cantidad de repeticiones durante un minuto (Neira, 2023, p. 9).

Por otro lado, para el programa de entrenamiento en TRX de la fuerza del tren inferior, se incluyó el pistol squat que, según Morales *et al.*, (2023), se ejecuta con la posición inicial unipodal, con el talón apoyado en el suelo y la otra pierna extendida al frente. Desciende lentamente manteniendo el tronco erguido hasta que el muslo de la pierna de apoyo esté paralelo al suelo. Vuelve a la posición inicial empujando con el talón. El squat jump, de acuerdo con Neira (2023), se inicia de pie con los pies a la anchura de los hombros, flexiona las rodillas y cadera hasta que los muslos estén paralelos al suelo. Desde esta posición, realiza un salto vertical explosivo, extendiendo completamente las piernas. Aterrizza suavemente con las rodillas ligeramente flexionadas. El hip thrust (Neira, 2023), con posición inicial de espaldas al T RX, los hombros apoyados en el anclaje del TRX y las caderas en el suelo; se flexionan las rodillas y colocan los pies apoyados en el suelo, a la altura de las caderas. Se empuja la cadera hacia arriba, elevándola hasta que el cuerpo forme una línea recta desde las rodillas hasta los hombros.

El inverted crunch es una posición de decúbito supino en el suelo, con las piernas elevadas y los pies apoyados en la base del TRX. Manteniendo las rodillas flexionadas y las caderas ligeramente flexionadas, en el ángulo de aproximadamente 90 grados entre el tronco y los muslos. Se lleva las rodillas hacia el pecho, contrayendo los músculos abdominales y manteniendo la posición.

Para la zona medial del abdomen o core se pusieron en práctica ejercicios como el rotational side plank. Este ejercicio de rotación lateral en la posición de plancha lateral (Vargas, 2023) genera una tensión constante en la musculatura del core, especialmente en los oblicuos y los músculos estabilizadores del tronco; para el control preciso del movimiento y de la posición del cuerpo, lo que se traduce en una mayor activación muscular y mejoras en la fuerza y la resistencia de estos grupos musculares. En el palov press se sujetan las asas del TRX a la altura del pecho, con los pies separados a la anchura de los hombros; empuja las manos hacia adelante, extendiendo los brazos, manteniendo la contracción abdominal, y lentamente a la posición inicial.

En el remo invertido o Inverted Row, se coloca debajo del TRX, con los pies separados a la anchura de los hombros; agarra las manijas y mantiene el cuerpo en una posición recta, con los talones apoyados en el suelo; realiza una tracción, elevando el pecho hacia las manos, lentamente a la posición inicial.

Para la fuerza del tren superior se usaron el chest fly, de pie frente al TRX, con los pies separados a la anchura de los hombros. Agarra las asas con los brazos extendidos a la altura de los hombros. Flexiona ligeramente los codos y abre los brazos alejándolos del cuerpo. Vuelve a la posición inicial juntando los brazos y el curl de bíceps, de pie frente al TRX, con los pies separados a la anchura de los hombros. Sostiene las asas con los brazos extendidos a los lados. Flexiona los codos llevando las manos hacia los hombros.

También se tuvo en cuenta la flexibilidad con estiramientos de isquiotibiales, abductores, espalda, core, oblicuos, dorsal, esternocleidomastoideo, psoas iliaco y glúteo, posterior de las 12 semanas de entrenamiento y 24 sesiones se realizó la evaluación post-test.

3. Análisis estadístico

La normalidad de las variables fue evaluada empleando el test de kolmogorov-Smirnov. Las variables continuas son expresadas con promedios y desviaciones estándar. Se aplicó el delta porcentual en las variables de condición física en ambos sexos, para identificar las diferencias en porcentaje. Fue realizado el test ANOVA para la comparación entre Pre y Post intervención. Para el análisis estadístico se utilizó el programa informático SPSS-Statistical Package for Social Sciences versión 23.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA).

4. Resultados

Se analizaron las características antropométricas y neuromotoras de los participantes antes y después de la intervención de entrenamiento en suspensión TRX. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en ambas evaluaciones (pre y post), destacando los cambios más significativos en cada una de las variables evaluadas.

Tabla I

Características de las variables antropométricas y neuromotoras en universitarios de la UDEC

	Hombres	Mujeres	Valor p
Edad (años)	22.5± 2.27	21.5 ± 2.07	0.07
Peso (kg)	67.6 ± 10.7*	57.71 ± 7.24*	0.03
Estatura (cm)	1.71 ± 0.03*	1.60 ± 0.03*	0.05
IMC (kg/cm ²)	22.34 ± 1.23	21.12 ± 2.34	0.07
CC (cm)	82.1 ± 10.2*	75.7 ± 7.5*	0.01
CD (cm)	97.8 ± 6.14	94.3 ± 2.9	0.09
Fuerza Prensil (kg)	39.5 ± 4.4*	31.4 ± 3.5*	0.03
Abdominal (rep)	39.0 ± 7.7*	32.8 ± 7.2*	0.03
Flexiones (rep)	36.3 ± 12.3*	22.3 ± 8.5*	0.01
Salto Horizontal (cm)	164.2 ± 60	165.5 ± 29.7	0.06
Burpees (rep)	24.2 ± 6.1	19.6 ± 5.1	0.02

p ≤ *0.05

Se evidenció que los hombres presentaron un peso promedio de 67.6 ± 10.7 kg, mientras que las mujeres registraron 57.71 ± 7.24 kg ($p = 0.03$), mostrando una diferencia significativa, en la estatura los hombres midieron en promedio 1.71 ± 0.03 m, mientras que las mujeres alcanzaron una estatura promedio de 1.60 ± 0.03 m ($p = 0.05$), Circunferencia de cintura (CC): Los hombres mostraron una CC promedio de 82.1 ± 10.2 cm, y las mujeres 75.7 ± 7.5 cm ($p = 0.01$).

Tabla II

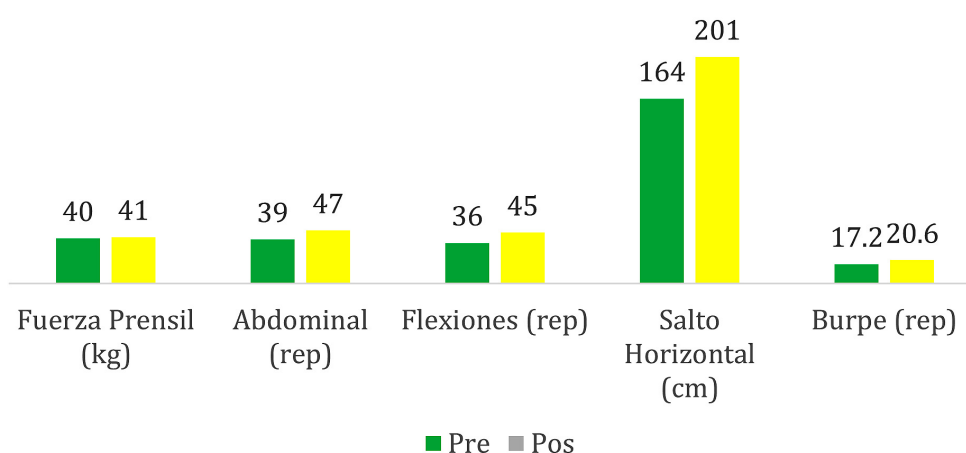
Comparación entre pre y post en la condición física de los universitarios

Variables	Pre	Pos	Delta %
Fuerza Prensil (kg)	40	41	2.50 %
Abdominal (rep)	39	47	20.51 %
Flexiones (rep)	36	45	25.00 %
Salto Horizontal (cm)	164	201	22.56 %
Burpe (rp)	17.2	20.6	19.77 %

En la Tabla II se muestra la mejora física que se obtuvo tras la intervención, se observan incrementos en todas las variables evaluadas. La fuerza prensil mejoró un 2.5 %, mientras que abdominal y flexiones aumentó significativamente en un 20.51 % y un 25 %. El rendimiento en el salto horizontal mostró un incremento del 22.56 % lo que indica que los participantes tienen una mayor potencia en su tren inferior, Y el número de burpees subió a un 19.77 % mostrando una mejora en la resistencia cardiovascular.

Gráfica I

Efectos del entrenamiento en suspensión TRX en las capacidades físicas en universitarios



En la Gráfica I se muestran los efectos del entrenamiento en suspensión en TRX de las capacidades físicas de estudiantes universitario, destacando la mejora de tres variables que son claves. La fuerza prensil aumentó ligeramente en un 2.5%, mientras que la flexiones mostraron un incremento significativo del 25 %, esto refleja un notable progreso en la fuerza de tren superior y la resistencia muscular. Además, el salto horizontal mejoró un 22.56 %, lo que muestra un aumento en la potencia del tren inferior. Estos resultados constatan que el entrenamiento de TRX es funcional para mejorar la fuerza y potencia en los participantes.

5. Discusión

Los resultados de este estudio, que demuestran mejoras significativas en la fuerza, resistencia y potencia en estudiantes universitarios, resaltan la relevancia del entrenamiento en suspensión (TRX) como una estrategia efectiva para promover la salud física en esta población. La vida universitaria a menudo se caracteriza por periodos de sedentarismo prolongado, estrés académico y hábitos poco saludables. La versatilidad y accesibilidad del entrenamiento TRX lo convierten en una herramienta valiosa para contrarrestar estos efectos negativos, ofreciendo a los estudiantes una opción de ejercicio adaptable a sus horarios y espacios limitados. Los beneficios observados en este estudio, como el aumento de la fuerza prensil, abdominales, flexiones, salto horizontal y burpees, contribuyen directamente a la mejora del rendimiento físico general y a la prevención de problemas de salud asociados al sedentarismo, incluyendo la mejora de la salud cardiovascular teniendo en cuenta que esto es crucial en un entorno académico exigente.

Esto coincide con estudios para establecer percentiles para identificar a los deportistas con déficit de fuerza prensil, con participantes de 12 y 13 años con valores por debajo del percentil 20 en ambas manos con déficit en fuerza prensil; esto subraya el impacto positivo del TRX en el desarrollo de la fuerza del tren superior. En general, estos resultados sugieren que el TRX es una herramienta eficaz para incrementar la fuerza general utilizando el peso corporal como resistencia. Por lo tanto, la promoción de programas de entrenamiento en suspensión en las universidades puede ser una estrategia eficaz para fomentar un estilo de vida activo y mejorar el bienestar integral de la comunidad estudiantil, preparándolos no solo académicamente, sino también físicamente para los desafíos futuros.

Estudios han demostrado que el entrenamiento en suspensión TRX ofrece múltiples beneficios de salud, tanto a corto como a largo plazo, en individuos saludables. Según Smith *et al.* (2016), este tipo de entrenamiento mejora aspectos de la fuerza muscular, el equilibrio y la resistencia cardiovascular, lo que lo convierte en una opción eficaz para personas que buscan mejorar su condición física integral. Estos hallazgos resaltan la efectividad del TRX no solo como una herramienta para el rendimiento deportivo, sino también para la promoción de la salud en poblaciones diversas.

En cuanto a la resistencia muscular, los participantes lograron realizar más repeticiones de abdominales y burpees después de la intervención. Estas mejoras indican un fortalecimiento del core y una mejor capacidad cardiorrespiratoria, lo cual está alineado con lo encontrado por Arrieta (2021). Además, el incremento en el número de burpees refleja mayor resistencia muscular y también una mejora en la resistencia cardiovascular y la coordinación general. Por otro lado, Şenol y

Gülmez (2017) demostraron que el entrenamiento TRX combinado con ejercicios de resistencia corporal también mejora significativamente el rendimiento en deportes como la natación, destacan la capacidad del TRX para desarrollar fuerza y técnica en disciplinas deportivas específicas.

Asimismo, los resultados de este estudio son coherentes con los hallazgos de Pancar *et al.*, (2021) quienes evaluaron una muestra de jóvenes sedentarios y encontraron que el entrenamiento en suspensión de TRX produjo aumentos del 29 % en flexibilidad y hasta un 26 % en fuerza. Estos resultados muestran la adaptabilidad del TRX para mejorar diversas capacidades físicas, incluso en poblaciones menos activas, reforzando su potencial como un método efectivo para el desarrollo de la fuerza y resistencia en diferentes contextos.

Este hallazgo destaca la efectividad del TRX para desarrollar fuerza explosiva. Un factor clave en estas mejoras fue el ajuste progresivo de la carga de entrenamiento, que permitió a los participantes adaptarse gradualmente al programa. Entre las limitaciones del estudio, cabe mencionar la falta de un grupo control y la utilización de una muestra no probabilística, lo cual restringe la generalización de los resultados. Además, futuras investigaciones podrían explorar los efectos del TRX en comparación con otros métodos de entrenamiento, o incluir grupos más amplios para fortalecer las conclusiones.

En estudios previos, Melrose y Dawes (2015) señalaron que las características de resistencia en el sistema de entrenamiento en suspensión TRX varían en función del ángulo y la distancia desde el punto de suspensión. Este aspecto resulta relevante para interpretar los resultados obtenidos en el presente estudio, ya que las variaciones en estos factores podrían haber modificado la intensidad y efectividad de los ejercicios realizados. De este modo, la comprensión de cómo los ajustes en el ángulo y la distancia pueden influir en el nivel de resistencia del TRX aporta información valiosa para optimizar los protocolos de entrenamiento según los objetivos específicos y las necesidades individuales de cada participante. Además, muchas investigaciones respaldan la noción de que una mayor fuerza muscular puede mejorar la capacidad para realizar habilidades deportivas generales, como saltar, correr y cambiar de dirección. Investigaciones posteriores indican que los atletas más fuertes producen rendimientos superiores durante las tareas específicas del deporte (Suchomel *et al.*, 2016).

El entrenamiento en suspensión (TRX) se ha consolidado como una excelente alternativa para promover un estilo de vida activo y saludable en estudiantes universitarios. Gracias a su versatilidad y adaptabilidad a diferentes niveles de condición física, el TRX no solo fortalece musculatura, sino que también mejora el rendimiento físico general. Por ejemplo, se demuestra que el entrenamiento en suspensión mejora significativamente la fuerza, el equilibrio y la flexibilidad en este grupo poblacional. Estos componentes físicos son fundamentales para prevenir caídas, una de las principales causas de lesiones. Por otro lado, se puede tener en cuenta que la evidencia epidemiológica actual sugiere que la participación en actividades de fortalecimiento muscular durante 1-2 sesiones (o aproximadamente 60-150 minutos) por semana se asoció con un riesgo reducido de: enfermedad cardiovascular (siete estudios; aproximadamente 20 %-25 % de reducción); diabetes tipo 2 (cuatro estudios; aproximadamente 30 % de reducción); mortalidad por cáncer (cuatro estudios; aproximadamente 15 %-20 % de reducción) (Giovannucci *et al.*, 2021).

6. Conclusiones

El entrenamiento en suspensión de TRX demuestra ser eficaz, impactando en los cambios de las capacidades físicas. Destacan variables claves como fuerza muscular, resistencia y potencia. Se obtuvieron las mejoras en fuerza prensil, abdominales, flexiones de codo, salto horizontal y burpees; se refleja su efectividad en fortalecimiento tanto en el tren superior como inferior.

Por lo anterior, el entrenamiento en suspensión (TRX) permite medir de forma precisa los cambios físicos en los participantes, en el cual se muestra mejora general en todas las capacidades que fueron evaluadas. Estas variables también facilitan la evaluación del progreso y adaptación al programa de entrenamiento, lo que resalta la importancia de su seguimiento durante el proceso.

Está claro que el entrenamiento con TRX genera cambios significativos en las capacidades físicas al utilizar el peso corporal como resistencia, mostrando no solo mejoras en la fuerza muscular, sino también en la estabilidad postural y control neuromuscular. Estos efectos positivos resaltan su utilidad como herramienta de entrenamiento funcional, adaptables a distintas poblaciones y niveles de condición física.

Entre los puntos positivos del TRX se incluye su versatilidad, ya que permite entrenar múltiples grupos musculares con un solo equipo, su capacidad para mejorar la fuerza y resistencia, y su enfoque en la estabilidad y control corporal, lo que hace que sea una excelente opción para mejorar la forma física de los universitarios.

Referencias

- Arrieta, A. (2021). Relación entre composición corporal, capacidad cardiorrespiratoria y resistencia muscular en bomberos varones peruanos. *Revista Peruana de Ciencia de la Actividad Física y del Deporte*, 8(2), pp. 1129-1138. <https://rpcafd.com/index.php/rpcafd/article/view/137>
- Aspilcueta, J. (2021). Efecto de un programa de entrenamiento con TRX sobre la fuerza muscular en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias del Deporte*, 15(2), 1-12.
- Curițianu, I., y Cătănescu, A (2017). Effects of Six-Week TRX Training on Physical Skills in Female Skier Students. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, pp. 1456-1460. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.178>
- EW Motion Therapy. (February 12th, 2023,). The Top Benefits of TRX Suspension Training. *EW MOTION THERAPY*. <https://www.ewmotiontherapy.com/blog/benefits-trx-suspension-training#:~:text=TRX%20suspension%20training%20can%20strengthen,muscle%20group%20or%20skill%20level>
- Giovannucci, E., Rezende, L., & Hoon Lee, D. (2021). Muscle-strengthening activities and risk of cardiovascular disease, type 2 diabetes, cancer and mortality: A review of 1 prospective cohort studies. *Journal of Internal Medicine*, 290(4), pp. 789-805. <https://doi.org/10.1111/joim.13344>

- Keating, X., Guan, J., Castro, J., & Bridges, D. (2005). A Meta-Analysis of College Students' Physical Activity Behaviors. *Journal of American College Health*, 54(2), pp. 116-126. <https://doi.org/10.3200/JACH.54.2.116-126>
- Leal, D. (8 de noviembre de 2021). How TRX training improves strength, balance, and flexibility. *VERYWELL FIT*. <https://www.verywellfit.com/trx-suspension-training-4580454>
- Mate, J. (2014). En IPCC, 2014: *Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [Core Writing Team, R.K. Pachauri y L.A. Meyer (eds.)]. IPCC, Ginebra, Suiza, pp. 117-130.
- Mohamed, S., & Mahmoud, R. (2021). The effect of using TRX training on some physical characteristics and the digital level of the triple jump for secondary school students in Aswan. *The Scientific Journal Specialized Physical and Physical Education Sciences*, 10(2), pp. 259-278. <https://doi.org/10.21608/pemas.2021.192726>
- Melrose, D., & Dawes, J. (2015). Resistance Characteristics of the TRX Suspension Training System at Different Angles and Distances from the Hanging Point. *Journal Of Athletic Enhancement*, 4(1), pp. 2-5. <https://doi.org/10.4172/2324-9080.1000184>
- Morales, J., Rondan, M., Olivo, J., & Burgos, D. (2023). Actividad física para el desarrollo integral de la mujer entre 18 a 40 años en el escenario covid-19. *RIAF. Revista Internacional de Actividad Física*, 1(2), pp.35-49. <https://doi.org/10.53591/riaf.v1i2.178>
- Nalbant, Ö., & Kinik, A. M. (2018). The Effect of Suspension Workout on Agility and Forces Performance in Elite Basketball Players. *Journal of Education and Training*, 6(6), pp. 128-133. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i6.3257>
- Neira, A. (2023). Influencia de un programa de entrenamiento con TRX en la fuerza del tren inferior en estudiantes universitarios. *Revista de Actividad Física y Salud*, 18(3), 7-15.
- Özdal, M., & Biçer, M. & Pancar, Z. (2019). Effect of an eight-week core strength training on one-leg dynamic balance in male well-trained athletes. *Biology of Exercise*, 15(1), pp. 125-136. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagd%3A4%3A22829860/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aagd%3A137408612&crl=f&link_origin=www.google.com
- Pancar, S., Topçu, H., Arabacı, R., & Vardar, T. (2021). The Effect of TRX Suspension Training on Physical Capacity of young Sedentaries. *The Journal of Eurasia Sports Sciences and Medicine*, 3(1), pp. 24–32. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1725860>
- Smith, L. E., Snow, J., Fargo, J. S., Buchanan, C. A., & Dalleck, L. C. (2016). The Acute and Chronic Health Benefits of TRX Suspension Training in Healthy Adults. *International*

Journal of Research in Exercise Physiology, 11(2), pp. 1-15. <https://ijrep.org/the-acute-and-chronic-health-benefits-of-trx-suspension-training-in-healthy-adults/>

- Şenol, M., & Gülmez, İ. (2017). Effects of Functional Exercise Band (TRX) and Body Weight Resistance Training on Swimming Performance. *Istanbul University Journal of Sport Sciences*, 7(1), pp. 62-75. <https://www.rissjournal.org/en/effects-of-functional-exercise-band-trx-and-body-weight-resistance-training-on-swimming-performance-13137#:~:text=In%20conclusion%2C%20resistance%20exercises%20with,programmes%20in%20their%20regular%20training>
- Snarr, K. A., Stites, K. D., Miller, K. R., & Sager, J. C. (2014). Predicting student success in an online general psychology course. *Journal of Educators Online*, 11(2). https://www.thejeo.com/archive/2014/winter/snarr_stites_miller_sager
- Suchomel, T. J., Nimphius, S., & Stone, M. H. (2016). The Importance of Muscular Strength in Athletic Performance. *Sports Medicine*, 46(10), pp. 1419-1449. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0486-0>
- Itzhak, I., Vingron, N., Baum, S. & Titone, D., (2017). Bilingualism in the real world: How proficiency, emotion, and personality in a second language impact communication in clinical and legal settings. *Translational Issues in Psychological Science*, 3(1), 48-65. <https://doi.org/10.1037/tps0000103>
- Vargas, N. (2023). Calistenia progresiva, método de acondicionamiento físico utilizado en la asignatura de Cultura Física para los grupos de 6º semestre de la preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP. [Tesis de licenciatura]. Repositorio de la Benemérita Universidad de Puebla. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/20991>

PERCEPCIONES DE NIÑOS DE PRIMERO DE PRIMARIA SOBRE EL TIEMPO

PERCEPTIONS OF FIRST-GRADE CHILDREN ABOUT TIME

María Concepción Garabandal Morelos González

Doctora en Ciencias para la Familia

Escuela Normal N°1 de Toluca

Estado de México, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6585-9878>

Correo electrónico: gonzalezconcepcionmd@normal1toluca.edu.mx



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Mariana Ceron Zepeda

Licenciada en Educación Primaria

Escuela Normal N°1 de Toluca

Estado de México, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7425-8350>

Recibido: 12/12/2024

Aceptado: 30/04/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/HPnB7061>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 24, Año 2025. Julio-Diciembre

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo explorar cómo los niños de primer grado de primaria percibían y conceptualizaban el tiempo, un concepto abstracto pero esencial para su desarrollo cognitivo y social. El estudio se realizó en una escuela primaria en Toluca de Lerdo, Estado de México, donde las rutinas escolares, como escribir la fecha y anticipar eventos, brindaron un contexto ideal para investigar estas nociones. Se observó a 16 niños (11 varones y 5 mujeres), con edades entre 6 y 7 años, y se analizaron sus interacciones y respuestas. El análisis reveló patrones clave en su comprensión de los ciclos naturales, el crecimiento personal y la medición del tiempo. Esta investigación proporciona una visión profunda sobre cómo los niños comienzan a entender el tiempo, lo cual es crucial para el diseño de estrategias educativas que favorezcan el desarrollo de conceptos temporales. La información obtenida ofrece *insights* valiosos sobre cómo los niños desarrollan estas nociones en un contexto escolar, contribuyendo al campo de la pedagogía y la psicología infantil. Se concluyó que el aprendizaje del tiempo en los niños está estrechamente relacionado con su interacción y participación en el entorno social y cultural.

Palabras clave: percepción del tiempo, desarrollo cognitivo, educación primaria, ciclos naturales.

Abstract

This research aimed to explore how first-grade children perceived and conceptualized time, an abstract yet essential concept for their cognitive and social development. The study was conducted in a primary school in Toluca de Lerdo, State of Mexico, where school routines such as writing the date and anticipating events provided an ideal context for investigating these notions. Sixteen children (11 boys and 5 girls), aged between 6 and 7 years, were observed, and their interactions and responses were analyzed. The analysis revealed key patterns in their understanding of natural cycles, personal growth, and time measurement. This research provides a deeper insight into how children begin to understand time, which is crucial for designing educational strategies that promote a clearer and more functional understanding of this concept. The findings offer valuable insights into how children develop these notions within a school context, contributing to the fields of pedagogy and child psychology. It was concluded that children's learning of time is closely related to their interaction and participation in the social and cultural environment.

Keywords: time perception, cognitive development, primary education, natural cycles.

1. Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo comprender cómo los niños de primer grado de primaria percibían y conceptualizaban el tiempo, un término abstracto pero fundamental para su desarrollo cognitivo y social. El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria de la ciudad de Toluca de Lerdo, un importante centro urbano del Estado de México, donde las rutinas escolares ofrecieron un escenario ideal para explorar estas nociones. Actividades diarias como escribir la fecha, anticipar eventos o recordar experiencias pasadas forman parte de la vida cotidiana de estos niños y proporcionaron un contexto rico para la investigación.

Aunque la escritura de la fecha era una actividad recurrente en el aula, las observaciones revelaron que los niños no siempre lograban distinguir el paso de los días ni eran plenamente conscientes del tiempo transcurrido entre eventos. Por ejemplo, al preguntarles “¿Qué día es hoy?”, respondían de forma aleatoria, buscando la aprobación del docente para confirmar su respuesta. Este comportamiento indicó que, más que comprender el concepto de tiempo, dependían de guías externas para completar la tarea.

Además, en interacciones más amplias se observó que sus respuestas sobre eventos pasados o futuros reflejaban confusión. Ante preguntas como “¿Cuándo desayunaste?” o “¿Qué hiciste ayer?” contestaban con frases vagas como “ayer”, “con mi familia” o “el otro día”, sin una clara identificación temporal. Por otro lado, aunque mostraban entusiasmo por eventos futuros como cumpleaños o viajes, no lograban estimar de manera precisa el tiempo faltante para dichos eventos.

Estos hallazgos preliminares resaltaron la importancia de comprender cómo los niños construían sus primeras nociones sobre el tiempo. Si bien su vida cotidiana estaba organizada en torno a un sistema temporal, como horarios y rutinas, su comprensión al respecto parecía estar en una etapa

inicial de desarrollo. Por ello, esta investigación buscó responder estas preguntas: ¿Cuáles son las percepciones de los niños de primero de primaria sobre el tiempo? y ¿Qué estrategias pedagógicas podían facilitar la enseñanza de este concepto abstracto?

Este trabajo se basó en la observación directa de 16 niños (11 de sexo masculino y 5 del femenino) con edades entre 6 y 7 años, así como en el análisis de sus interacciones y respuestas. La investigación contribuyó a un mayor entendimiento de las primeras nociones de tiempo en la infancia, ofreciendo *insights* valiosos para el diseño de estrategias educativas que promovieran una comprensión más clara y funcional de este concepto.

2. Marco coceptual y teórico

Desde una perspectiva teórica, el interés en la percepción del espacio temporal surge de la necesidad de comprender las bases del desarrollo cognitivo humano (Arias, 2021), la importancia del tema radica en su estrecha relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de primer grado. Aclarar cómo los niños perciben el tiempo, de acuerdo con sus capacidades cognitivas, puede guiar las prácticas pedagógicas del profesorado.

La responsabilidad del docente al participar en los procesos cognitivos de los niños consiste en actuar con fundamentos teóricos, lo cual implica recurrir a marcos conceptuales sobre el desarrollo infantil, teorías del aprendizaje y enfoques didácticos que orienten su toma de decisiones en el aula. Esto proporciona sustento académico a sus prácticas, y también permite interpretar de forma crítica las situaciones educativas.

Meece (2001, p. 5) sostiene: “el conocimiento intuitivo de los maestros sobre el desarrollo del niño puede influir en su forma de enseñar”, es decir, la experiencia y la observación cotidianas desempeñan un papel importante, pero deben integrarse con bases teóricas sólidas para que el enfoque pedagógico responda a las necesidades del alumnado.

La manera en que los docentes perciben el desarrollo y la adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes de los niños impacta directamente en su forma de enseñar, por ejemplo, algunos pueden considerar que el contexto es un factor determinante en la formación del niño, mientras que otros lo entienden como un proceso natural. Independientemente de la postura adoptada, esta investigación se basa en conceptos directamente relacionados con el desarrollo cognitivo y la percepción temporal en niños de seis años. Por ello, se retoman teorías que fundamentan el trabajo, con especial énfasis en los enfoques de Jean Piaget, que explica cómo los niños construyen activamente su conocimiento a través de etapas, y de Lev Vygotsky, quien resalta el papel del entorno social y cultural en dicho desarrollo.

El desarrollo cognitivo de los niños no es uniforme ni lineal, existen períodos específicos en los que se pueden aprovechar ciertas habilidades de aprendizaje; de acuerdo con Piaget (1991), implica la construcción progresiva de esquemas mentales que permiten a los niños organizar e interpretar la información en función de su experiencia y maduración biológica. Este proceso incluye asimilación, acomodación, equilibrio y la formación de nuevos esquemas.

La asimilación posibilita al niño incorporar nuevos elementos a estructuras cognitivas existentes, por ejemplo, si sabe agarrar un juguete aplica este esquema a otros objetos (Piaget, 1964, p. 178). La acomodación consiste en modificar estas organizaciones mentales, en respuesta a nuevas experiencias, ayuda a adaptarse a situaciones cambiantes.

El equilibrio es el estado de balance entre asimilación y acomodación, conlleva a ajustar sus estructuras cognitivas cuando encuentra información que no encaja (Piaget, 1985, p. 14). Estas estructuras mentales se vuelven más complejas conforme el niño interactúa con su entorno, facilita la clasificación e interpretación de información (Piaget, 1952, p.5).

Según la teoría de Piaget, los niños de esta investigación se encuentran en la etapa preoperacional (2-7 años), durante esta se desarrollan habilidades como el uso del lenguaje y la imitación; necesitan estímulos concretos para comprender el mundo, entre otros: palabras, imágenes y números. Recurren al pensamiento intuitivo más que al lógico (Meece, 2001) y tienden a ver el mundo desde su propia perspectiva, lo que refleja su enfoque mágico y egocéntrico (Miller, 1993).

Vygotsky, figura central en el campo del crecimiento intelectual, sostuvo que el aprendizaje ocurre fundamentalmente a través de las interacciones sociales y del contexto cultural, desde su enfoque, toda función en el proceso formativo del niño aparece inicialmente en el plano social y, posteriormente, en el plano individual; es decir, primero se da entre personas (interpsicológico) y luego dentro del propio niño (intrapsicológico) (Baylor University, 2023). Este planteamiento resalta la importancia del entorno social e histórico en la construcción del conocimiento; habilidades y conocimientos se desarrollan inicialmente mediante la interacción con padres, maestros y compañeros, y luego se internalizan, pasan del plano social al individual.

De acuerdo con Vygotsky (1978), las herramientas culturales –como el lenguaje y los símbolos– son fundamentales para el despliegue de funciones mentales superiores y para el proceso de internalización. La percepción del tiempo, aunque intangible, influye profundamente en la vida; en los adultos es abstracta y organizada, mientras que en los niños está en proceso de formación.

Para Whitrow (2017) la conciencia del tiempo no es innata ni se aprende de forma automática; constituye una construcción intelectual que resulta de la experiencia y la acción. Esto indica que el entendimiento del tiempo surge de procesos cognitivos influenciados por el entorno cultural y social, y que los niños la adquieren gradualmente a través de la interacción con su entorno y la educación, con ayuda de instrumentos como relojes y calendarios.

Según Piaget e Inhelder (1969), la evolución de la percepción temporal en los niños se divide en tres etapas: tiempo vivido, tiempo percibido y tiempo concebido. En la primera el tiempo se experimenta de manera subjetiva, vinculado a emociones y experiencias; en la segunda lo estructuran según rutinas sociales, como las actividades escolares, finalmente, en la tercera adquieren una comprensión abstracta que les permite situar eventos en un marco temporal más amplio, conectando pasado, presente y futuro. Esta construcción gradual es clave para la organización de su vida cotidiana y su relación con el mundo.

3. La percepción del tiempo en los niños pequeños

La percepción del tiempo en los niños ha sido un tema relevante en psicología y pedagogía. Este artículo revisa investigaciones clave sobre el desarrollo de nociones temporales en niños de primer grado, considerando factores biológicos, cognitivos y sociales.

Sánchez y Restrepo (2018) analizan cómo las nociones del tiempo surgen de ciclos biológicos como el sueño y el hambre, regulados por ritmos circadianos; destacan la transición desde una percepción cíclica del tiempo hacia una más lineal, influida por el juego y las interacciones sociales.

Romero (2003) señala dificultades comunes en la orientación temporal y espacial, propone la educación artística como herramienta para mejorar su asimilación, mediante talleres dirigidos a maestros y alumnos. Para Díaz (2016), enseñar el tiempo va más allá de la cronología, plantea relacionar eventos en contextos más amplios.

Pagès y Santisteban (2010) promueven el uso de narraciones y experiencias personales para conectar el tiempo abstracto con la realidad, esas ayudan a construir una visión integrada del pasado, presente y futuro. León (2011) destaca que en primer grado el aprendizaje del tiempo depende más de las vivencias personales y del contexto familiar que de la enseñanza formal, sugiere entonces enfoques pedagógicos acordes con la madurez cognitiva.

Sánchez y Narbona (2004) analizan cómo las funciones ejecutivas, dependientes del lóbulo frontal, son esenciales para la percepción temporal, lo cual requiere adaptar las intervenciones educativas al desarrollo neurológico infantil.

Pozo (1985) sostiene que las nociones “cronología” e “historia” se consolidan hasta la adolescencia, por lo que las metodologías en primaria deben enfocarse en el presente.

Trujillo (2020) sugiere líneas del tiempo personales y la investigación-acción para enseñar el tiempo histórico. Finalmente, Whitrow (2017) destaca que la percepción temporal es una construcción social y que su enseñanza debe adaptarse al contexto cultural.

La Real Academia Española define el tiempo como una magnitud física que organiza la secuencia de los sucesos, estableciendo pasado, presente y futuro, cuya unidad, el segundo, es la medida del cambio continuo en el sistema internacional.

Desde sus inicios, la humanidad ha estado interesada en medir el tiempo, para comprender el paso del mismo. Las civilizaciones observaron patrones naturales y celestiales, como los movimientos del sol y la luna, para crear sistemas de cuantificación (Gingerich, 1993). La alternancia día-noche y los ciclos estacionales afecta profundamente la vida humana; dicta patrones de actividad, descanso y otras cruciales como la siembra y cosecha, especialmente en sociedades agrarias (Aveni, 2001). Esta necesidad condujo a la creación de sistemas de medición inicialmente basados en los ciclos lunares y la posición del sol. Con el avance de las sociedades surgieron necesidades de mayor precisión (Zavelsky, 1987).

Según Loske (2022), la invención de relojes solares y dispositivos de agua marcó el inicio de la medición precisa del tiempo, sin embargo, los relojes mecánicos permiten la subdivisión en horas, minutos y segundos. El calendario, refinado a lo largo del tiempo, ajustó las diferencias acumuladas alineándose con el ciclo solar. La medición del tiempo sigue siendo un reflejo de la interacción entre la observación humana y los ritmos naturales del universo.

Desde el punto de vista biológico, el tiempo en los seres vivos adquiere una dimensión personal marcada por el ciclo vital que abarca nacimiento, crecimiento y muerte. Este proceso continuo subraya la transitoriedad de la vida (Schwab, 2015). El nacimiento marca el inicio de un proceso que tiene implicaciones biológicas, sociales y familiares (Brazelton y Nugent, 1995).

A lo largo de la vida, la infancia, adolescencia, adultez y vejez están marcadas por cambios físicos, psicológicos y sociales (Erikson, 1982). En la adultez surgen desafíos relacionados con la formación de una familia, la carrera y las relaciones interpersonales, mientras que la vejez se caracteriza por la reflexión, la experiencia y la sabiduría, aunque también por retos en salud y adaptación social (Baltes & Baltes, 1990). La muerte, aunque inevitable, es interpretada de diversas maneras según las culturas, y su influencia en las relaciones y la identidad colectiva varía considerablemente (Kastenbaum, 2012).

Este ciclo está marcado por factores genéticos, ambientales y sociales que afectan la calidad de vida y la interacción entre la biología, el entorno y las decisiones personales; los cambios biológicos son más lentos que los culturales, pero ambos influyen en la experiencia del tiempo (Ardila, 2011).

Desde otro punto de vista, Braudel (1970) conceptualiza el tiempo histórico como un continuo que abarca los movimientos sociales, los acontecimientos humanos, las estructuras y los procesos a lo largo de la historia. Este tiempo está marcado por eventos significativos como guerras, o descubrimientos que alteran las estructuras políticas, económicas y sociales (Tilly, 1984). Giddens (1984) señala que los procesos sociales reflejan la adaptación de la sociedad a cambios internos y externos, lo que también influye en la percepción del tiempo.

Halbwachs (citado por Paez *et al.*, 1992), subraya que la memoria colectiva y la interpretación de los eventos pasados influyen en la identidad de una nación y en las decisiones futuras. La historia, en este sentido, no es solo un registro, sino un recurso para aprender, adaptarse y proyectarse hacia el futuro. La temporalidad de la sociedad es un tejido de eventos interconectados que da forma al futuro a partir de la interacción del pasado y el presente, ayudando a comprender quiénes somos como sociedad y cómo hemos llegado a ser lo que somos.

Con respecto al proceso educativo, el desarrollo cognitivo y temporal de los niños encuentra un reflejo significativo en el *Avance del Programa Sintético 2022* de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), este programa establece para cada fase tanto los contenidos de los campos formativos como los procesos de aprendizaje correspondientes. Estos elementos mantienen una relación directa con el perfil de egreso y los ejes articuladores, proporciona a los docentes herramientas para diseñar e implementar actividades didácticas relevantes y pertinentes para los alumnos, sirve como una guía clave para la enseñanza y el

aprendizaje, particularmente en primer grado. Dicho documento propone contenidos organizados en campos formativos que facilitan el desarrollo integral de los estudiantes, conforme con las necesidades pedagógicas específicas de esta etapa educativa. La Tabla 1 muestra cómo se estructuran estos contenidos en relación con las nociones de tiempo y aprendizaje en niños de primer grado:

Tabla 1

Contenidos sobre el tiempo en el Programa Sintético

Campos formativos	Contenido	Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)
Ética Naturaleza y Sociedad	Cambios en la naturaleza del lugar donde vive, y su relación con las actividades humanas cotidianas que tienen orden cronológico, asociadas a ciclos agrícolas y festividades, así como su vínculo con la noción de tiempo y espacio histórico (“antes, durante y después”).	Reconoce que existen diferentes formas de nombrar y entender, tanto a las actividades humanas como su orden cronológico y temporal, de acuerdo con el contexto social y cultural.
	Historia de la vida cotidiana: cambios en el tiempo y el espacio ocurridos en la comunidad.	Indaga en fuentes, orales, escritas, fotográficas, testimonios, digitales, los cambios en la vida cotidiana en el tiempo y el espacio ocurridos en la comunidad, con relación a las viviendas, los trabajos y áreas verdes.
Saberes y Pensamiento Científico	Cuerpo humano: estructura externa, acciones para su cuidado y sus cambios como parte del crecimiento.	Identifica, representa cronológicamente y comunica cómo es ahora y cómo era antes con base en características físicas, gustos, intereses, o actividades que realiza, e infiere algunos cambios que tendrá en el futuro al compararse con personas mayores y acepta que son parte del crecimiento.
	Cambios y regularidades de fenómenos naturales y actividades de las personas.	- Identifica la sucesión del día y la noche a partir de describir cronológicamente las actividades personales, familiares y comunitarias que realizan y teniendo como referencia la presencia del Sol y la Luna, así como algunas de sus características perceptibles como forma, cambio de posición, y emisión de luz y calor. - Describe y registra de manera cronológica cambios y regularidades del entorno natural durante el día, la noche y a lo largo de una semana, utilizando términos, como ayer, hoy, mañana, los nombres y orden de los días de la semana y las relaciones temporales “antes de” y “después de”.

Introducción a la medición del tiempo

- Utiliza términos como antes, después, hoy, ayer, mañana, etc., en su lengua materna y en español, para describir y registrar cronológicamente actividades en un período determinado (día, semana, mes) con el apoyo de calendarios; reconoce que la semana está integrada por siete días que ocurren cíclicamente.

Nota: Tabla de contenidos curriculares sobre noción temporal, tomados del Programa Sintético de fase 3, 2024. elaboración propia.

4. Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que se orientó a comprender las experiencias subjetivas de los alumnos de primer grado de primaria en relación con la construcción del conocimiento sobre el tiempo. Este tipo de enfoque permite explorar con profundidad significados y vivencias, sin reducir la realidad a variables cuantificables (Hernández *et al.*, 2014).

En particular, el estudio se enmarca en la fenomenología hermenéutica, sigue las propuestas de Van Manen *et al.* (citado en Guillén, 2019), cuyo propósito es describir e interpretar las experiencias vividas y reconocer su significado e importancia en contextos como la pedagogía, la psicología y la sociología. El mismo invita al investigador a adentrarse en el mundo de los participantes, comprender lo que expresan y captar el sentido de sus palabras dentro de su contexto vital.

Ayala (2008) destaca que la fenomenología hermenéutica invita a los educadores a reflexionar sobre su experiencia personal y profesional, a analizar sus aspectos esenciales. Esta metodología permite comprender lo que el sujeto relata y el significado profundo detrás de sus palabras y su contexto; se enfoca en las experiencias subjetivas, con ellas se entiende cómo los individuos perciben y dan sentido a sus vivencias, y cómo las personas experimentan los fenómenos, sin juicio ni interpretación previa; busca entender el “porqué” y el “cómo” de las mismas, complementada por la hermenéutica, que es el arte de interpretar.

Van Manen (2005) señala que la fenomenología en educación no es solo un enfoque pedagógico, la información recogida a través de esta metodología ayuda a recuperar aspectos pedagógicos en los que los educadores se interesan profundamente. Para Ayala (2008) esta reflexión permite analizar y dar sentido a los fenómenos que los educadores enfrentan. Según Jaramillo (citado en Guillén, 2019), la fenomenología facilita la captación de las realidades escolares al centrarse en las vivencias de los involucrados en el proceso educativo.

La propuesta se llevó a cabo a través de un proceso por fases.

Primera fase: Clarificación de presupuestos. Se observó el panorama general sobre cómo los niños inician su acercamiento al concepto de tiempo, se registraron expresiones verbales de su rutina escolar a través de la comunicación docente-alumno. También se recopiló información sobre el desarrollo cognitivo y temporal de los niños para construir un marco teórico.

Segunda fase: Recoger la experiencia vivida. Se realizó una entrevista para recolectar las percepciones de los estudiantes sobre el tiempo que incluyó un dibujo, considerando que el arte constituye un medio eficaz para que los niños expresen sus pensamientos y emociones. Aquí se consideraron los campos formativos de la noción temporal según el programa de la NEM, que incluye ética, naturaleza y sociedad, y saberes y pensamiento científico.

Aspectos éticos: Para proteger la participación de los estudiantes entrevistados, se solicitó autorización y se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes y de sus padres, respectivamente. Estos documentos se elaboraron conforme al formato proporcionado por la Subdirección Académica y el Comité de Ética de la Investigación de la Escuela Normal involucrada.

El guion de la entrevista (Tabla 2) fue sometido a juicio de expertos, siguiendo las recomendaciones metodológicas para asegurar la validez de contenido (Escobar & Cuervo, 2008).

Tabla 2

Guion de la entrevista

Categoría	Pregunta
Cambios en la naturaleza	¿Cómo son los árboles y las plantas en diferentes épocas del año en dónde vives? ¿Puedes describir cómo cambian?
	¿Hay algo que no puedas hacer en invierno, pero sí en verano? ¿Por qué crees que es así?
Relación con actividades humanas	¿Qué cosas especiales hace tu familia cuando cambia el tiempo, como en Navidad, Día de muertos o un cumpleaños?
Noción de tiempo	¿Puedes pensar en algo que hacías antes, como el año pasado, que ya no haces ahora? ¿Qué es y por qué cambió?
	¿Qué cosas crees que hacían los niños(as) como tú hace mucho tiempo, antes de que tú nacieras?
	¿Cómo crees que será este lugar donde vives cuando seas grande?
Percepciones sobre cambios en la comunidad	¿Has notado algún cambio en tu barrio, como nuevas casas o tiendas que antes no estaban?
	¿Te ha contado tu familia cómo era este lugar antes de que tú nacieras?
Sobre el pasado y el presente	¿Puedes recordar cómo eras cuando eras más pequeño(a)? ¿En qué cosas has cambiado?
	¿Qué comida te gustaba antes y ahora ya no tanto? ¿Hay alguna comida nueva que te gusta ahora?
Sobre el futuro	¿Cómo crees que cambiarán tus juegos o actividades cuando seas mayor?
	¿Qué cosas crees que podrás hacer cuando seas más grande que no puedes hacer ahora?
	Haz un dibujo de cómo eras antes, cómo eres ahora y cómo serás cuando seas grande. ¿Qué cosas pondrías en cada dibujo?

Preguntas sobre actividades	Cuando sientes calor al estar afuera en un día soleado, ¿de dónde viene ese calor?
	¿El cielo se ve igual todos los días? ¿Puedes describir cómo estaba ayer y cómo crees que estará mañana?
Sobre el día a día	¿Qué puedes hacer durante el día que no puedes hacer por la noche?
	¿Qué hiciste ayer por la tarde? ¿Y qué vas a hacer mañana por la mañana?
	¿Puedes decirme los días de la semana en orden?
	Cuéntame algo que haces antes de desayunar y algo que haces después de cenar.
	¿Puedes mostrarme qué día es hoy utilizando el calendario?
	¿Esta semana es igual o diferente a la semana pasada? ¿Qué cosas hiciste la semana pasada?

Nota: Versión final del guion de la entrevista fue validado por expertos, elaboración propia.

Tercera fase: Reflexionar acerca de la experiencia vivida – etapa estructural. Se buscó comprender las experiencias vividas por los participantes, implicó centrarse en cómo los alumnos perciben y dan sentido a sus vivencias, sin olvidar que como investigador se debe dejar de lado los juicios previos para captar la esencia de las experiencias. En esta parte se pretendió abarcar las siguientes ideas:

- El significado fenomenológico. Ordenar los datos por categoría. Análisis e interpretación de los datos. Trascender hacia la comprensión de la intersubjetividad.
- Descubrir aspectos temáticos.

Aquí se realizó el vaciado de los resultados en una tabla clasificada por campo formativo, contenido y PDA del sujeto.

Cuarta fase: se unificaron las descripciones individuales de los participantes en una sola descripción grupal, integrando sus vivencias y sentidos compartidos, con el fin de construir una comprensión fenomenológica completa del tiempo.

5. Resultados

Después de obtener una visión general de las percepciones de los infantes sobre el fenómeno, se organizó el trabajo para dar paso a la segunda fase, que consistió en recuperar las percepciones de los niños acerca del concepto de tiempo.

El sujeto 1 mostró una comprensión básica de los ciclos naturales, mencionó festividades como Navidad, Día de Muertos y cumpleaños, pero con una visión limitada del cambio en su entorno. Su noción del tiempo era incipiente y fragmentada; aunque comprendía el crecimiento de manera general, no profundizaba en los detalles. En cuanto a la medición del tiempo, tenía nociones vagas del pasado, presente y futuro.

El sujeto 2 presentó una mayor claridad al describir los cambios en la naturaleza y en su entorno, como el crecimiento de un pino y las transformaciones en su vecindario. Reconoció con precisión los cambios en su comunidad, tales como la llegada de nuevas viviendas. Además, tenía un conocimiento básico de los fenómenos naturales y una comprensión del paso del tiempo vinculada a las actividades cotidianas.

El sujeto 3 mostró cierta confusión sobre los cambios en su entorno y los ciclos naturales, aunque mencionó eventos como Navidad y Día de Muertos. Su entendimiento del paso del tiempo era parcial y su conocimiento sobre el cuerpo y el crecimiento era básico. A pesar de estas limitaciones, pudo identificar, con algunas dificultades, el paso de los días.

El sujeto 4 entendió claramente el cambio de estaciones y las festividades, mencionó transformaciones en su vida cotidiana, como cambios en su lugar de residencia. Reconoció las diferencias entre pasado y presente y mostró un buen entendimiento del flujo del tiempo y de las rutinas diarias. Su conocimiento sobre los cambios en su cuerpo y la variación del cielo también era notable.

El sujeto 5 identificó los ciclos naturales, como los cambios climáticos en invierno, y describió eventos festivos y transformaciones en su entorno, como la de un lago y una tienda de pan. Su comprensión del paso del tiempo era básica; aunque su conocimiento sobre fenómenos naturales era limitado, comprendió las actividades cotidianas asociadas al paso del tiempo.

El sujeto 6 relató experiencias relacionadas con la naturaleza y las festividades, y describió cambios en su entorno, como los de su comunidad. Aunque no profundizó en el conocimiento del cuerpo humano, mostró conciencia sobre el clima y su relación con las actividades diarias. No tenía una percepción clara de la medición del tiempo, pero relató rutinas diarias de manera repetitiva.

El sujeto 7 describió ciclos naturales, como las estaciones, y festividades, y mencionó sus sueños sobre un futuro hogar. Reconoció algunos cambios en su comunidad, como nuevas tiendas, pero su conciencia del paso del tiempo era limitada, sin una clara noción de los días de la semana.

El sujeto 8 explicó cómo los árboles cambian de tamaño o florecen y mencionó festividades como Navidad y Día de Muertos. Describió cambios en su entorno, como mudarse a una nueva casa, y mostró conocimiento parcial de los días de la semana, aunque sin claridad en la relación entre fechas o eventos.

El sujeto 9 relató cambios en su entorno, como el crecimiento de frutas en los árboles y su participación en celebraciones festivas. Aunque reconoció los cambios de estaciones y las actividades relacionadas con estos, su percepción del tiempo era bastante general, sin una noción clara de los días de la semana.

El sujeto 10 mencionó cambios en los árboles y algunas festividades, además de celebraciones familiares. Refirió transformaciones en su comunidad y recuerdos sobre actividades pasadas, pero tuvo dificultades para reconocer los días de la semana correctamente.

El sujeto 11 mostró buen conocimiento sobre los ciclos naturales y las festividades, a diferencia del cuerpo y los fenómenos naturales. Su noción del tiempo fue vaga, especialmente en relación con los días de la semana.

El sujeto 12 describió el ciclo de vida de los árboles y las actividades relacionadas con los cambios naturales. Mostró conciencia de su propio crecimiento, aunque la medición del tiempo le resultaba confusa, y su entendimiento de la secuencia temporal de actividades cotidianas aún era limitado.

El sujeto 13 aludió actividades relacionadas con el Día de Muertos y Navidad, pero no profundizó en los cambios físicos o fenómenos naturales. Su comprensión del tiempo estaba vinculada a sus juegos y actividades diarias, y mostró algo de claridad sobre eventos pasados y futuros.

El sujeto 14 habló de festividades y cambios estacionales, como la caída de las hojas en otoño, y mencionó su preferencia por los vegetales como signo de crecimiento. Manifestó una comprensión básica de la secuencia de los días de la semana y las actividades relacionadas con ellos.

El sujeto 15 describió Navidad y Día de Muertos, con énfasis en las decoraciones y actividades. Reconoció su propio crecimiento físico, mencionando que sus pantalones ya no le quedaban. Mostró una comprensión clara de la secuencia temporal de actividades cotidianas, incluida la correcta identificación de los días de la semana.

El sujeto 16 describió objetos relacionados con las celebraciones, como el árbol de Navidad y las calaveras del Día de Muertos. Mostró buen entendimiento de su crecimiento físico y la organización temporal de sus actividades, tenía una comprensión clara de los días de la semana y su secuencia.

6. Análisis e interpretación de los resultados

El análisis estadístico de las respuestas de los 16 sujetos reveló patrones clave en su entendimiento de los ciclos naturales, el crecimiento personal y la medición del tiempo. A continuación, se presentan los porcentajes de sujetos que manifestaron ciertos conocimientos: Festividades y ciclos naturales: el 100 % mencionó festividades y ciclos naturales en sus respuestas, destacan la relevancia de eventos como Navidad, Día de Muertos y los cambios estacionales como elementos comunes en su percepción.

Reconocimiento de cambios en el entorno: el 93.75 % (15 de 16) reconoció cambios en su entorno, como transformaciones en la comunidad o en su ambiente familiar. Mostraron una clara conciencia de los cambios en su vida cotidiana.

Entendimiento del crecimiento y fenómenos naturales: un 87.5 % (14 de 16) mostró un conocimiento básico de su propio crecimiento y algunos fenómenos naturales, como los cambios climáticos y el ciclo de vida de plantas o árboles.

Nociones del paso del tiempo: el 62.5 % (10 de 16) expresó nociones vagas o confusas sobre el paso del tiempo. Esto reflejó una percepción aún en desarrollo sobre cómo se estructuraban los días y los eventos temporales.

Conciencia clara de la secuencia temporal: solo el 31.25 % (5 de 16) presentó una conciencia clara y precisa de la secuencia temporal, particularmente en lo que respecta a los días de la semana y la organización cronológica de eventos.

Las respuestas de la entrevista permitieron construir una interpretación fenomenológica sobre cómo los sujetos generan significado del tiempo a partir de sus experiencias. A partir de este punto, se inicia la cuarta fase de esta investigación, centrada en el análisis e interpretación de dichos significados. Los análisis se basaron en los campos formativos descritos previamente y se consideraron los siguientes puntos:

- Significado fenomenológico: reflexionar sobre situaciones concretas.
- Aspectos temáticos: identificar los componentes del fenómeno.
- Interpretación de la experiencia: elaborar significados sobre un mismo hecho.

Sobre los contenidos relacionados con la noción temporal en la Fase 3 del Programa Sintético, se obtuvo lo siguiente:

a) Categoría: Ética, Naturaleza y Sociedad

Los participantes observaron y describieron cambios en la naturaleza, percibieron el tiempo y el cambio con un enfoque más concreto y menos abstracto. Por ejemplo, el sujeto 2 observó: “Los árboles cambian, antes tenían frutos y ahora flores”. Esta descripción muestra la relación entre el envejecimiento de los árboles y la percepción humana del tiempo. Algunos de ellos, sin embargo, no notaron cambios en su entorno, lo que refleja su etapa cognitiva. Además, al imaginar su futuro, como el sujeto 1, relacionaron el cambio del entorno con su propio crecimiento.

Las festividades, como Navidad y Día de Muertos, tienen un significado profundo para ellos, quienes asocian estos eventos con transformaciones familiares y personales. Por ejemplo, el sujeto 10 comentó: “En Navidad hago galletas, en Día de Muertos decoramos la casa”, destacó cómo estas fiestas marcan el paso del tiempo. Sin embargo, también influyen factores externos como los medios de comunicación, que modelan la imaginación infantil.

b) Categoría: Saberes y Pensamiento Científico

Los niños mostraron conciencia de su crecimiento físico y los cambios en su cuerpo. El sujeto 12 reflexionó: “Cuando era bebé todo era más pequeño”, demostró autoconciencia y capacidad para proyectarse hacia el futuro. Aunque las respuestas sobre el futuro varían, algunos siguen viviendo en un mundo de fantasía, como el mismo sujeto que aspiraba a ser chef o hacer pociones mágicas. Otros mencionaron cambios físicos específicos, como el sujeto 4 que recordó haber estado “gordito” cuando era más pequeño.

En cuanto al concepto del tiempo, presentaron dificultades para organizar los días de la semana y los meses, como evidenció el sujeto 8 al confundir los meses con los días. Sin embargo, su comprensión del mismo se estructura a través de rutinas diarias, lo que les permite organizar sus

actividades en un marco temporal, aunque con una visión aún imprecisa del futuro. Un ejemplo de esto son las respuestas del sujeto 1: “Antes de desayunar me cambio y después de cenar juego con mi teléfono”, esto indica que, aunque reconocen eventos pasados y futuros inmediatos, les resulta difícil conceptualizar su duración.

En resumen, la percepción del tiempo en los niños está fuertemente influenciada por sus emociones y sensaciones asociadas a actividades diarias y experiencias concretas, mientras que el concepto de duración sigue siendo una habilidad en desarrollo.

Durante el proceso investigativo: “Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida”, se elaboró el “texto fenomenológico” (Van Manen, 2003), este refleja las experiencias y percepciones de los individuos. El trabajo reveló que los niños experimentan el tiempo de manera más pausada, donde cada día está lleno de nuevos aprendizajes. Esta percepción del tiempo debe ser comprendida para poder empatizar con sus emociones y necesidades, ajustando la enseñanza a su ritmo sin apresurarlos.

7. Conclusiones

La percepción del tiempo que tienen los niños está vinculada a su interacción con el entorno, las tradiciones familiares y su desarrollo. Los eventos naturales y sociales –cambios en la naturaleza y festividades–, marcan su noción del tiempo y su crecimiento. Las visiones sobre el futuro y la conciencia del propio cuerpo reflejan una percepción intuitiva de la temporalidad, aunque fragmentada. Las actividades cotidianas, más que los relojes, marcan el ritmo de la vida de los niños y su forma de entender el tiempo.

La investigación respondió a la pregunta planteada: ¿Cuáles son las percepciones de los niños de primero de primaria sobre el tiempo? Esas se caracterizan por una combinación de observaciones detalladas, experiencias y una construcción emergente de la temporalidad. Se constató que ellos asimilan el tiempo a partir de su interacción con su entorno y el aprendizaje social y cultural.

El análisis mostró que la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo es relevante, ya que los niños no captan el tiempo de manera abstracta, es necesario diseñar actividades que les permitan entenderlo de manera concreta, apoyados en eventos repetitivos y materiales visuales. Se alinea también con la propuesta de Vygotsky, que subraya la importancia de la interacción social en el aprendizaje.

Se concluye que su desarrollo cognitivo no permite una comprensión compleja de las estructuras temporales, por lo que es necesario respetar su ritmo de aprendizaje y evitar expectativas adultas. Comprender las percepciones de los niños permite reconocer que su forma de entender el mundo es diferente a la de los mayores, por lo que se debe adaptar la enseñanza a su lógica y experiencias.

Finalmente, la investigación contribuyó al desarrollo de competencias profesionales, especialmente en el uso de recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente. Sin embargo, existen limitaciones en este estudio, tales como el tamaño reducido de la muestra y el

contexto, lo que impide generalizar los resultados a todos los niños de primer grado. Además, el tema tratado es un fenómeno complejo que requiere más investigaciones para profundizar en cómo influye el contexto social y cultural y cómo se puede aplicar este conocimiento en la enseñanza del tiempo. Se sugiere realizar estudios longitudinales y con muestras más amplias que permitan una aprehensión más precisa de la evolución de esta percepción a lo largo del desarrollo infantil.

En conclusión, es fundamental que los educadores adapten sus enfoques pedagógicos a las necesidades y al ritmo de desarrollo de cada niño, respetando su visión del tiempo y su contexto personal.

Referencias

- Ardila, R. (2011). *Obras selectas. El mundo de la psicología* (pp. 77–81). Manual Moderno.
- Arias Gallegos, W. L. (2021). Antecedentes, desarrollo y consolidación de la psicología cognitiva: un análisis histórico. *Revista Tesis Psicológica*, 16(2), 172–198. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n2a9>
- Aveni, A. F. (2001). *Empires of time: Calendars, clocks, and cultures*. Boulder, CO: University Press of Colorado.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación*, 26(2), 409–430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (Eds.). (1990). *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665684>
- Baylor University. (2023). Vygotsky's Sociocultural Theory – *Lifespan Human Development: A Topical Approach*. <https://openbooks.library.baylor.edu/lifespanhumandevlopment/front-matter/introduction-2/>
- Braudel, F. (1970). *La Historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Brazelton, T. B. (1973). *Neonatal Behavioral Assessment Scale* (Clinics in Developmental Medicine No. 50). Londres: William Heinemann Medical Books Ltd.; Filadelfia: J. B. Lippincott Co. Recuperado de <https://nidcap.org/wp-content/uploads/2013/12/Brazelton-1973-BN-BAS.pdf>
- Díaz Villafañez, M. (2016). El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la Educación Primaria. Tabanque: *Revista Pedagógica*, (29), 43–68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772480>
- Erikson, E. H. (1982). *El ciclo vital completado*. Paidós.

- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6._Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad: Esquema de la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Gingerich, O. (1993). *El libro que nadie leyó: Persiguiendo las revoluciones de Nicolás Copérnico*. Walker & Company.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Kastenbaum, R. (2012). *Death, society, and human experience* (10th ed.). Pearson.
- León, A. T. (2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 869–884. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77321592025.pdf>
- Loske, M. A. (2022). *El reloj solar*. Universidad Autónoma de México.
- Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente: Compendio para educadores*. Lazlo Moussong.
- Miller, P. (1993). *Theories of developmental psychology*. Freeman.
- Pagès Blanch, J., & Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30(82), 281–309. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLychp5rWPd/?lang=es>
- Paez, D., Insúa, P., & Vergara, A. (1992). Halbwachs y la memoria colectiva: La imagen histórica de Europa como un problema psicosocial. *Interacción Social*, 2. Ed. Complutense.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306onlinelibrary.wiley.com>
- Piaget, J. (1985). *El equilibrio de las estructuras cognitivas: El problema central del desarrollo intelectual*. University of Chicago Press.

- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *La psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Ministerio de Educación y Ciencia. https://books.google.com/books/about/El_ni%C3%B1o_y_la_historia.html?id=bLI9CgAAQBAJ
- Real Academia Española (RAE). (n.d.). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.8 en línea). <https://dle.rae.es>
- Romero Garavito, L. F. (2003). *Deficiencias y desarrollo de la espacio-temporalidad en niños de 6 años* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Intellectum. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/5691>
- Sánchez-Carpintero, R., & Narbona, J. (2004). El sistema ejecutivo y las lesiones frontales en el niño. *Revista de Neurología*, 39(2), 188–191. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/22682>
- Sánchez López, J. V., & Restrepo de Mejía, F. (2018). Prenociones de la temporalidad en los niños. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 14(2), 363–376. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0002.12>
- Schwab, J. J. (2015). *The concept of time in biology: Time's arrow, time's cycle*. Harvard University Press.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de las Fases 2 a 6*. https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf
- Tilly, C. (1984). *Grandes estructuras, grandes procesos, comparaciones enormes*. Alianza Editorial.
- Trujillo, H. (2020). *Desarrollo de nociones temporales en educación primaria*. Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/QdNMfKsUOL-44.pdf>
- Van Manen, M. (2005). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Educación.
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Ed. Grijalbo.
- Whitrow, G. J. (2017). *El tiempo en la historia: La evolución de nuestro sentido del tiempo y de la perspectiva temporal* (T. Camprodón, Trad.). Crítica. <https://archive.org/details/whitrow-g-j.-el-tiempo-en-la-historia-epl-fs-1990-2017>
- Zavelsky, F. (1987). *Física al alcance de todos. Tiempo y su medición*. Ed. Mir Moscú.

FACTORES RELACIONADOS CON LA REPROBACIÓN DE INGLÉS. UN CUESTIONAMIENTO A LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

FACTORS RELATED TO ENGLISH FLUNKING. A QUESTIONING OF THE INTERNATIONALIZATION OF UNIVERSITIES



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Erick Cajigal Molina

Doctor en Investigación Educativa
Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma
del Carmen, Campeche, México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6633-5116>
Correo electrónico: ecajigal@pampano.unacar.mx

Cynthia Nayeli Fernández Martínez

Doctora en Investigación Educativa
Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma
del Carmen, Campeche, México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4766-7123>

Santa del Carmen Herrera Sánchez

Doctora en Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma
del Carmen, Campeche, México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3303-1789>

Juan José Díaz Perera

Doctor en Tecnología Educativa
Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma
del Carmen, Campeche, México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2098-8020>

Recibido: 10/01/2025

Aceptado: 02/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/BHPn1706>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 24, Año 2025. Julio-Diciembre

Resumen

La presente investigación expone que la internacionalización en algunas universidades no se ha logrado consolidar debido a su contexto y recursos que poseen. Es así como, las acciones que se establecen para adscribirse a la internacionalización resultan más un problema que beneficio para la comunidad universitaria, sobre todo para los estudiantes. Una medida que se toma en este sentido es el aprendizaje del idioma inglés de carácter obligatorio, el cual presenta reprobación y, por ende, la no titulación o abandono escolar. De ahí que este estudio estableció como objetivo identificar los factores que más inciden en la reprobación de los cursos de inglés, a fin de reflexionar sobre los

trabajos que se consideran como parte de la internacionalización. Para su cumplimiento se creó un estudio de corte cuantitativo con alcance descriptivo, utilizando la técnica de cuestionario, de la cual se derivó el instrumento “Encuesta” sobre los factores de reprobación de los cursos de inglés, aplicado a una muestra por conveniencia con sujetos voluntarios. Los resultados dan cuenta de que ninguno de los indicadores estimados fue valorado como aceptable. Se concluye que tanto los factores atribuibles a los estudiantes, así como los institucionales presentan áreas de oportunidad que propician la reflexión sobre la idoneidad de instituir el aprendizaje del inglés como obligatorio.

Palabras clave: factores de reprobación, inglés, internacionalización, universitarios.

Abstract

This research shows that internationalization in some universities has not been consolidated due to their context and the resources they have. Thus, the actions established to ascribe to internationalization are more of a problem than a benefit for the university community, especially for students. One measure that is taken in this sense is the learning of the English language, which is compulsory, which presents failure and, therefore, non-graduation or dropping out of school. Therefore, the objective of this study was to identify the factors that have the greatest impact on the failure of English courses, in order to reflect on the work that is considered as part of internationalization. For its fulfillment, a quantitative study with descriptive scope was created, using the questionnaire technique, from which the instrument Survey on the factors of failure in English courses was derived, applied to a convenience sample with voluntary subjects. The results show that none of the estimated indicators was rated as acceptable. The conclusion is that both the factors attributable to the students and the institutional factors present areas of opportunity that encourage reflection on the suitability of making English learning mandatory.

Keywords: failure factors, English, internationalization, university students.

Introducción

Las dinámicas globales han marcado un escenario en donde el crecimiento o desarrollo de los países prima sobre el de los individuos, lo cual se refleja en múltiples sectores, incluida la educación. En esta última, tales dinámicas y escenario se manifiestan en los currículos, planes de estudio, las evaluaciones y en las estrategias de enseñanza (Avendaño y Guacaneme, 2016). Actualmente, es posible identificar cómo la globalización ha impulsado la internacionalización de la educación, sobre todo en el nivel superior, en donde ha representado una demanda en su aplicación (Pozzo y Talavera, 2023); en consecuencia, las universidades han asumido el rol de apuntar sus esfuerzos para atender los esquemas económicos y de generación de conocimiento (Corbella y Marcos, 2020).

Entender cómo opera la internacionalización en las universidades es un asunto complejo, pues si bien nace en Europa y ha ganado notoriedad desde finales del siglo pasado, hoy en día recibe interpretaciones de acuerdo con su contexto de aplicación (Pozzo y Talavera, 2023). Sin embargo, se pueden citar algunas definiciones que aproximan a su entendimiento: “surge para potenciar el desarrollo y modernización de las instituciones de educación superior” (Sessarego y Gonzá-

lez-Campos, 2022, p. 206); “es definida como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y/o global en los objetivos, funciones (enseñanza/aprendizaje, investigación, servicios) y suministro de la educación superior” (Fenoll-Brunet, 2016, p. 120); “[es el] proceso que integra en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior y de sus comunidades, dimensiones globales, multiculturales e interdisciplinarias” (Sánchez-Gutiérrez y Romero, 2022, p. 450); “de tal manera, las instituciones educativas tuvieron que generar herramientas que les permitieran adaptarse e involucrarse en este contexto [por el contexto global]” (Romero, 2020, p. 2), solo por citar algunas. Lo anterior invita a que la presente investigación la considere un proceso, inminentemente inducido por la globalización, que pretende estandarizar las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior.

Ahora bien, este proceso, aunque en su génesis aspira a fortalecer y desarrollarse desde diversas dimensiones y funciones, existe una realidad debido a las condiciones y el entorno. Cuando es posible, logra ponerse en marcha desde lo más profundo sin contratiempos; en otros casos se traduce en: movilidad académica, producción científica y el aprendizaje de una lengua extranjera (González y García-Meza, 2021); y en otros más se intenta de forma somera, debido a que no existen las mismas condiciones en todos los contextos. En México, estos intentos dejan de manifiesto que instituciones educativas de nivel superior no están completamente preparadas para la atención de las acciones que emanan de la internacionalización, en gran medida por el nivel de autonomía que claramente es inferior al de otros países (Menéndez, 2018).

En consecuencia, universidades que tienen como lengua materna el español, en su afán de integrarse a la internacionalización, declaran en sus actividades la enseñanza de una lengua extranjera (Sessarego y González-Campos, 2022). De forma similar Corbella y Marcos (2020) señalan que, en tal esfuerzo, se deduce que se debe tomar al inglés como primera lengua extranjera. Así mismo, en la investigación de González y García-Meza (2021) se menciona que el deseo de cubrir esta exigencia se manifiesta frecuentemente en la enseñanza de lenguas extranjeras como parte de su plan de estudios y, paradójicamente, este tipo de acciones son las que menos atención, apoyo y recursos reciben.

La intención de implementar las acciones inevitablemente impacta en los estudiantes, sobre todo cuando en los planes educativos tal aprendizaje es de carácter obligatorio, más no como acciones que suplan las deficiencias de la enseñanza de lenguas extranjeras en los niveles previos.

Caso particular es el de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), en Campeche, México, en donde el aprendizaje de inglés se ha instaurado como política relacionada con la internacionalización y es imperativo para todos los estudiantes. Esto es, en el plan de estudios de cualquier programa educativo se consideran seis cursos de inglés (nivelación A; nivelación B; inglés I, II, III y IV) que deben acreditar, no obstante, existe un alto porcentaje de reprobación. Sobre esto último, en Torres *et al.* (2019) se estudió que el porcentaje de reprobación de estudiantes en la UNACAR de inglés es de 43.22 %, el cual es 7.65 % más del promedio registrado por los organismos evaluadores en México. Otro estudio de la UNACAR es el de Cajigal *et al.* (2022), en donde se muestra que la reprobación de los cursos de inglés es un componente vinculado con la no titulación; finalmente, Torres *et al.* (2020) han evidenciado que la reprobación en la universidad en turno está correlacionada con la deserción escolar.

De ahí que la presente investigación pretendió identificar los factores que más inciden en la reprobación de los cursos de inglés, a fin de reflexionar sobre las acciones que se consideran como parte de la internacionalización. Con tal pretensión, se diseñó una investigación en torno a la identificación de las áreas de oportunidad en el aprendizaje de inglés; con lo obtenido se realizó una discusión con base en acciones que se establecen desde políticas globales en la educación superior.

Antecedentes

La revisión de bibliografía sobre lo que incurre en la reprobación del curso de inglés generó el referente del presente estudio. Si bien, se consideraron investigaciones que dieron claridad sobre la forma en que es posible estudiar este fenómeno (Murillo y Luna, 2021; Torres *et al.*, 2022; Yepes, 2015; May y Tuyub, 2017), aquí se pretende describir aquellas que fueron significativas para el establecimiento del marco metodológico.

Entrando en materia, se cita la investigación de Marín *et al.* (2015) en donde se manifiesta el alto porcentaje que se tiene de reprobación en el área de inglés en la Universidad Veracruzana en México. Dicha área se evalúa desde las siguientes dimensiones: expresión oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura; cabe mencionar que la acreditación de los cursos en inglés es obligatoria para todos sus estudiantes y se puede realizar en dos modalidades: autónoma o presencial¹. Los autores establecieron como objetivo explorar las causas que ocasionaron que estudiantes universitarios presentaran el examen de última oportunidad de inglés I. Bajo una metodología cualitativa, con alcance exploratorio y la técnica de la entrevista diseñaron guiones para estudiantes y académicos.

Entre los resultados se destaca que las principales causas recaen en los estudiantes. Se identificó que la falta de interés y el nivel de compromiso inciden en la reprobación del curso, no obstante, la dificultad para adaptarse al sistema, los trámites administrativos, la cantidad de cursos que toman al mismo tiempo y el apoyo para prepararse fueron otras causas, externas a los estudiantes, que incidieron en la reprobación en ambas modalidades (Marín *et al.*, 2015).

Estudio similar es el de Sánchez-Aguilar *et al.* (2017) realizado para identificar los factores académicos que impactan en la reprobación de inglés en la Universidad Politécnica de Querétaro. Es de resaltar que la aprobación de las asignaturas de inglés (nueve en total) es de carácter obligatorio para todo el alumnado de la institución. En cuanto a la metodología del trabajo, es cuantitativa con alcance descriptivo y con una muestra representativa de seis programas educativos, con la encuesta como técnica.

Los autores en turno establecieron cinco factores internos: 1. Pereza; 2. Buenas estrategias; 3. Falta de conocimiento; 4. Tiempo insuficiente; 5. Estrategias de estudio efectivas. Cada factor considera un grupo de ítems para identificar cuál era el de mayor incidencia en la reprobación. Así como factores externos, atribuibles a los docentes y a la universidad.

¹ En la modalidad autónoma la universidad provee a los estudiantes de espacios y materiales para su autoaprendizaje. El modo presencial refiere a un curso tradicional, con horarios fijos y un docente responsable del mismo. En ambas modalidades tienen dos oportunidades para acreditarlo, de no hacerlo lo siguiente es presentar el examen de última oportunidad.

Los resultados apuntan a que los principales factores internos en la reprobación fueron: no contar con el tiempo suficiente, falta de estrategias adecuadas de estudio y poco conocimiento. Sobre los externos se mencionan: la carencia de preparación didáctica, la ausencia de estrategias de motivación y la premura con que se ven los temas, entre los que más se asocian a la reprobación.

Por otro lado, se describe la investigación de Díaz-Mejía (2014) quien plantea como problemática que el aprendizaje esperado (comunicación en nivel intermedio B2) no se alcanza, a pesar de aprobar los cursos en nivel superior. La autora manifiesta que los programas de inglés son obligatorios por lo cual es imperante “revisar el tema de las dificultades en el aprendizaje del inglés, ya que los cursos son requisito de grado y la pérdida de los mismos puede generar retrasos en los grados e incluso deserción de la Universidad” (Díaz-Mejía, 2014, p. 30), cabe mencionar que la institución es de carácter privada. Utilizó una metodología mixta, con alcance exploratorio-descriptivo, empleando al cuestionario y grupos focales como técnicas de recogida de información. Los instrumentos que usó en torno a la técnica cuestionario fueron: The Attitude / Motivation Test Battery; Strategies Inventory for Language Learning; Foreign Language Classroom Anxiety Scale; Index of Learning Styles (Gardner, 1985; Oxford, 1990; Horwitz *et al.*, 1986; y Felder y Silverman, 1988, citados en Díaz-Mejía, 2014). En cuanto a los factores que inciden en el aprendizaje del idioma, se consideraron dos categorías, como se muestra en el Cuadro 1:

Cuadro 1

Categorización del estudio de Díaz-Mejía (2014)

Categoría	Factor	Indicadores
Factores internos	Motivación	1. Motivación sobre brecha por alcanzar los conocimientos, en donde se explora el compromiso.
		2. Motivación por el aprendizaje significativo, el cual considera las estrategias y organización, así como los estilos de aprendizaje y experiencias previas.
		3. Motivación relacionada con el éxito por aprender.
		4. Motivación por las satisfacciones.
		5. Motivación desde la autorregulación.
	Ansiedad	1. La aprensión a la comunicación.
		2. La ansiedad a la toma de exámenes.
		3. El temor a la evaluación negativa.
	Estilos de aprendizaje	1. Caracterización de los estudiantes en: Sensoriales; Intuitivos; Visuales; Verbales; Inductivos, Deductivos; Activos; Reflexivos; Secuenciales y Globales.
	Estrategias de aprendizaje	1. Cognitivas (razonamiento, análisis, prácticas).
		2. Metacognitivas (planear tareas, obtención de materiales, horarios de estudio; evaluación de sus propias estrategias.
		3. Estrategias de memoria (asociación de acrónimos, sonidos, imagen mental, movimiento corporal para aprender).

		4. Estrategias de compensación (inferir recurriendo al contexto cuando no es claro lo que se pretende aprender).
		5. Estrategias afectivas (recompensarse a sí mismo).
		6. Estrategias sociales (externar dudas y solicitar ayuda).
Factores externos	Socio- demográfico	1. Caracterización de los estudiantes por: Edad de inicio de estudios; Colegio de procedencia; Nivel de estudios de los padres; Número de materias cursadas en la universidad; Número de niveles de inglés aprobados; Materias reprobadas.

Fuente: elaboración propia a partir de Díaz-Mejía (2014).

Los resultados destacan que el factor “estrategias de aprendizaje”, se presenta de forma negativa en los estudiantes con dificultades en el aprendizaje del idioma inglés. Así mismo, aquellos posicionados en el factor sociodemográfico bajo son los que menor desempeño han tenido. Y, por el contrario, los factores “ansiedad” y “motivación”, que se pensaban como determinantes por el estudio, no están presentes de forma negativa en los que tienen dificultades. Cabe destacar de esta investigación que se identifica un énfasis en los niveles previos, pues se señala que por los recursos que disponen, no se están desarrollando las estrategias pertinentes ni se toma al idioma inglés como una materia que se aborde con seriedad, no obstante, manifiestan que con lo encontrado se pueden fundamentar estrategias para contribuir en la problemática.

A partir de los estudios descritos se identifican tres elementos, en lo referente a los estudiantes (compromiso, conocimiento y ansiedad) que destacan y que coinciden en los resultados. En consecuencia, es menester describirlos con el propósito de generar una operacionalización más sólida, así como una discusión significativa del tema.

Conceptualización

Es relevante aproximarse al entendimiento de los elementos que coinciden en las investigaciones que son un referente para el presente trabajo. Vale la pena iniciar hablando del compromiso con el aprendizaje desde Sandoval *et al.* (2018), quienes cuestionan que la literatura, en su mayoría anglosajona, tiende a unificar el compromiso con la motivación escolar; en otras palabras, son vistos como sinónimos; por tanto, en el contexto iberoamericano se ha obviado la relación. Tal unificación da cuenta de que “la motivación es un componente sumamente importante que incide en la adaptación y el logro de los aprendizajes estudiantiles” (Sandoval *et al.*, 2018, p. 8).

En este sentido, el compromiso es un asunto de interés actual en el área de la educación (Zamudio, 2021), aunque no exista un consenso en la literatura sobre qué es y cómo se estudia, sí existen elementos para reconocer que con él los aprendizajes se alcanzan de mejor manera; los estudiantes muestran una trayectoria académica relevante: está asociado al bienestar psicológico y a la alta responsabilidad en el cumplimiento de las tareas. De igual manera, Manavella *et al.* (2021) reconocen que es un constructo, y que no hay una sola conceptualización, no obstante, en lo que concierne a su influencia en lo educativo apunta hacia lo emocional, cognitivo y comportamental, en donde si este está presente, se convierte en un facilitador de los aprendizajes.

Ahora bien, con respecto al segundo elemento Guerrero *et al.* (2022) sostienen que los conocimientos que se tienen acerca de cualquier tema y la forma en que se adquieren toma relevancia desde modelos educativos que se adscriben al constructivismo; es decir que, en el caso del aprendizaje del idioma inglés los conocimientos previos del idioma, el entorno y las condiciones culturales particulares donde se formaron, así como la aplicación de lo aprendido resultan indispensables para generar más aprendizajes. De forma similar, Llosa (2023) señala que, para apropiarse de una lengua extranjera en el nivel superior, se debe considerar el uso de buenas prácticas de enseñanza ajustadas a sus conocimientos previos. La autora en su investigación hace énfasis en que la aplicación práctica y sistemática de los contenidos propuestos por la institución y el uso de métodos de aprendizaje basados en problemas (como buena práctica) posibilitan capitalizar los conocimientos previos sobre las temáticas que ya traen los estudiantes para generar aprendizajes significativos en el idioma inglés (Llosa, 2023).

En este tenor, es indispensable describir la ansiedad, esta cuando se asocia al aprendizaje se puede entender como “un estado de temor que experimentamos subjetivamente frente a una situación que percibimos como amenazadora. Frecuentemente está ligada a anticipaciones de peligro, como castigo o amenazas a la autoestima” (Bertoglia, 2005, p. 14). De forma similar se considera “un estado de agitación e inquietud desagradable que se caracteriza por la anticipación del peligro, el predominio de síntomas psíquicos y la sensación de catástrofe o de peligro inminente” (Adrianzén, 2021, p. 60).

Así mismo, en la investigación de Adrianzén (2021) se identifica que es un sentimiento de tensión y aprensión ligado a contextos en donde se pretender adquirir una segunda lengua; si este estado se presenta en los estudiantes, aprender inglés puede ser una experiencia nada grata. La ansiedad, en el aprendizaje del inglés, se puede manifestar de las siguientes formas:

La aprensión comunicativa: se asocia a la timidez del estudiante en contextos donde tiene que comunicarse. Es decir, el estudiante se siente frustrado al no entender a otra persona o cuando no se puede comunicar de manera eficiente [...] El temor a la evaluación negativa por parte de los compañeros: se relaciona a las percepciones que los estudiantes piensan que sus demás compañeros tienen sobre ellos [...] La ansiedad frente a los exámenes: se trata de las expectativas de los estudiantes por obtener altas notas y tener éxito en la clase de lengua extranjera en la que constantemente se realizan una serie de exámenes y evaluaciones con el objetivo de comprobar el avance de los estudiantes. (Horwitz *et al.*, 1986, citado en Adrianzén, 2021, pp. 61, 62)

Aprender el idioma inglés es un proceso complejo, en donde factores como el compromiso, conocimiento y ansiedad cobran relevancia para entender el fenómeno. De ahí que la presente investigación los considera en su propuesta metodológica.

Metodología del estudio

Con base en los referentes expuestos, este estudio se adscribe a un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo; la muestra fue no representativa, por conveniencia y con sujetos voluntarios. Los

criterios para la participación fueron: ser tutorado de alguno de los autores del presente documento y haber reprobado en cualquier momento de su formación algún curso de inglés. La técnica de recogida de información fue la encuesta y el instrumento que se deriva de esta se tituló “Encuesta sobre los factores de reprobación de los cursos de inglés”. Tiene una escala Likert con una distribución de respuesta de 25 %.

En cuanto a su contenido, en la operacionalización de este estudio se establecieron dos categorías: interna y externa, las cuales contienen dimensiones e indicadores propios que se presentan a continuación en el Cuadro 2:

Cuadro 2

Operacionalización

Categoría	Dimensión	Indicadores y sus ítems en el instrumento
Interna	Grado de compromiso	Interés: 1 a 5
		Tiempo: 6 a 9
		Estrategias: 10 a 14
		Autorregulación: 15 a 19
		Búsqueda de apoyo: 20 a 24
	Saberes	Conocimiento: 25 a 27
		Formación previa: 28 a 35
Externa	Ansiedad	Temor: 36 a 38
		Expectativas: 39 a 42
		Cursos: 43 a 47
	Administrativo	Apoyo recibido: 48 y 49
		Institucionales: 50 a 52
		Didáctica: 53 a 57
	Docencia	Conocimientos: 58 y 59
		Motivación: 60 a 62

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro anterior se presenta la operacionalización y los ítems que conformaron la encuesta sobre los factores de reprobación de los cursos de inglés; consta de 62 preguntas, cada una con cuatro opciones de respuesta, dos positivas (“totalmente de acuerdo” y “de acuerdo2”) y dos negativas (“desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”). También se establecieron ítems invertidos (los positivos se consideran negativos y viceversa), estos fueron: 15, 16, 17, 18, 25, 27, 35, 36, 37, 45, 57, y 59. Por otro lado, hay que mencionar que, en la encuesta se indagó para caracterizar a los estudiantes y, posteriormente, realizar cruces de información en función de profundizar en la comprensión de los factores. Por lo tanto, se solicitaron los siguientes datos a los sujetos participantes: edad, número de cursos reprobados de inglés, intentos por pasar un curso, bachillerato de procedencia, semestre actual, estado civil, situación laboral, nivel de estudios de la

madre, nivel de estudios del padre y porcentaje de materias aprobadas. Con lo anterior como sustento, se estableció el contenido del instrumento. La información que se obtuvo se analizó de la siguiente manera:

- Descripción por frecuencias de cada afirmación por grupo.
- Categorización de los resultados positivos con base en los siguientes rangos: de 0 % a 50 % es no aceptable; de 51 % a 75 % es área de oportunidad y; 76 % a 100 % es aceptable. Estos rangos tuvieron los valores: 1, 2 y 3 respectivamente, de tal manera que se pudieran promediar los resultados por indicadores, posteriormente por dimensiones y, finalmente, por categorías. Los promedios que se obtuvieron se interpretaron de forma similar: de 1 a 1.6 no aceptable; 1.7 a 2.3 de área de oportunidad, y 2.4 a 3, aceptable.
- Se usaron códigos para guardar el anonimato, se identificaron a los estudiantes que presentaron más áreas de oportunidad, así como resultados no aceptables para generar cruces de información con su caracterización.

Por otro lado, para determinar la confiabilidad del instrumento se realizó un pilotaje con un grupo de estudiantes que cumplieran con los criterios de participación, con excepción de ser tutorado de alguno de los autores de la investigación; de ahí que, se solicitó el apoyo de otros colegas tutores.

La información recolectada en el piloteo de la encuesta fue sometida a la prueba estadística Alfa de Cronbach dando como resultado .76, lo cual se consideró aceptable (Taber, 2017). Con ello, el instrumento estaba en condiciones de aplicarse a la muestra.

Resultados y discusión

La encuesta fue respondida por 36 estudiantes, equivalente al 87.8 % de la población total que cumplieran con los criterios de participación (41 alumnos). Las edades de los participantes oscilaron entre los 19 y 27 años y el promedio de edad fue 22. En cuanto al género fueron 29 mujeres (80.6 %) y 7 hombres (19.4 %). El estado civil de la mayoría fue soltero (91.7 %). Respecto a si además de estudiar laboraban, se encontró que el 55.6 % solo se dedica a su formación profesional. En lo que concierne al nivel educativo de los padres, se observa que la educación básica es la que presenta mayor porcentaje (41.7 %, madre; 44.4 %, padre). La cantidad de ocasiones en que han reprobado algún curso de inglés va de 1 a 7, siendo una ocasión la que más casos presenta (22 estudiantes, igual al 61.1 %). Así mismo, sobre la reprobación de otras materias 16 participantes (44.4 %) señalaron que ninguna otra y 8 estudiantes (22.2 %) mencionaron una materia.

Cabe precisar que se realizó un análisis individual de las preguntas, de tal manera que fuera posible ofrecer resultados por indicadores, dimensiones y categorías. Entrando en materia, la categoría interna, en cuanto a sus dimensiones e indicadores, mostró:

Cuadro 3*Resultados de la categoría interna sobre los factores de reprobación de inglés*

Categoría	Dimensión	Indicador
Interna: 1.68 (No aceptable)	Grado de compromiso: 1.75 (Área de oportunidad)	Interés: 2 (Área de oportunidad)
		Tiempo: 1.75 (Área de oportunidad)
		Estrategias: 2 (Área de oportunidad)
		Autorregulación: 1.2 (No aceptable)
		Búsqueda de apoyo: 1.8 (Área de oportunidad)
	Saberes: 1.3 (No aceptable)	Conocimiento: 1.3 (No aceptable)
		Formación previa: 1.3 (No aceptable)
	Ansiedad: 2 (Área de oportunidad)	Temor: 1 (No aceptable)
		Expectativas: 3 (Aceptable)

Fuente: elaboración propia.

En el Cuadro 3 se presentan los resultados que corresponden a la categoría interna, se refieren a los factores de reprobación atribuibles a los estudiantes. El indicador que presenta menor valoración es “temor” (valoración: 1, no aceptable), de la dimensión “ansiedad”; el cual da cuenta de un estado de ansiedad que se produce frente a una posible evaluación negativa durante el curso por parte de sus compañeros y docentes, así mismo, durante los exámenes o actividades que se establecen para evidenciar los aprendizajes. El temor es un factor que genera grandes obstrucciones en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pues forma un sentimiento de tensión, preocupación, aprensión y nerviosismo (Díaz-Mejía, 2014). Tal idea se refuerza desde Adrianzén (2021) quien menciona que de existir este sentimiento la experiencia por aprender llegar a ser desagradable.

Continuando con la categoría interna, el segundo indicador que resulta con más casos en negativo es “autorregulación” (valoración 1.2, no aceptable), de la dimensión “grado de compromiso”. Tal indicador se asocia con las estrategias, organización y adaptación que deberían tener los estudiantes para alcanzar los aprendizajes del idioma. Este resultado coincide con lo encontrado por Sánchez-Aguilar *et al.* (2017), en donde los estudiantes no muestran estrategias efectivas ni la organización correcta de sus actividades, lo cual influye directamente en la reprobación. Idea similar plantean Manavella *et al.*, (2021), en donde el compromiso es un facilitador de los aprendizajes, por tanto, al no estar presente es un obstáculo.

En este sentido, los otros dos indicadores que vislumbran más casos en negativo son: “conocimiento” y “formación previa” (valoración 1.3, no aceptable, en los dos), ambos de la dimensión “saberes”. Estos indicadores permiten reconocer que los conocimientos previos, así como los contextos en donde se formaron, son importantes para la generación de más aprendizajes (Guerrero *et al.*, 2022). En consecuencia, los participantes de este estudio al responder que no tuvieron cursos de inglés en nivel primaria y que los recibidos en secundaria y bachillerato no fueron serios, ni se utilizaron los materiales adecuados, evidencian que no existen acciones en su formación universitaria que subsanen las carencias de la enseñanza del idioma inglés en los niveles educativos anteriores.

Por otro lado, a partir de los indicadores que resultan como áreas de oportunidad (“interés”, “tiempo”, “estrategias” y “búsqueda de apoyo”, todos de la dimensión “grado de compromiso”) y que en otras investigaciones son los factores con mayor peso en el aprendizaje del inglés (Marín *et al.*, 2015), se puede reflexionar sobre las particularidades que se tienen en los contextos, así como las diferencias socioeconómicas que existen entre aquellos lugares donde surge la noción de la internacionalización y los que la adoptan. Tal como lo manifiestan González y García-Meza (2021), en los países en vías de desarrollo no se destinan acciones y recursos suficientes para la correcta enseñanza de una lengua extranjera, de ahí que existen factores diferentes, valorados de mayor peso en una investigación que en otra, pues con los recursos que se tienen se intenta dar atención a ciertas áreas desprotegiendo otras.

Cuadro 4

Resultados de la categoría externa sobre los factores de reprobación de inglés

Categoría	Dimensión	Indicador
Externa: 1.5 (No aceptable)	Administrativo: 1.4 (No aceptable)	Cursos: 1.4 (No aceptable)
		Apoyo recibido: 1.5 (No aceptable)
		Institucionales: 1.3 (No aceptable)
	Docencia: 1.7 (Área de oportunidad)	Didáctica: 1.6 (No aceptable)
		Conocimientos: 2 (Área de oportunidad)
		Motivación: 1.6 (No aceptable)

En lo que respecta al Cuadro 4, el cual presenta los resultados de la categoría externa, de la dimensión “administrativo”, se puede observar que el indicador con menor valoración fue “institucionales” (1.3, no aceptable). Tal resultado da cuenta de que los estudiantes participantes en el estudio perciben de forma negativa los horarios en que se imparten los cursos de inglés; además de no tener la posibilidad de tomar sus cursos de forma consecutiva.

De esta categoría y misma dimensión, el segundo indicador con menor valoración fue “cursos” (1.4, no aceptable). Por lo señalado por los estudiantes, se puede decir que estos no tenían clara la forma en que se les evaluó cuando reprobaron; las actividades que les solicitaban en los otros cursos (disciplinares) no les permitían cumplir con lo esperado en el de inglés, y las semanas en que se imparten los cursos son insuficientes. El tercer indicador con menor valoración fue “apoyo recibido” (1.5, no aceptable); los resultados evidencian que no tuvo orientación de ninguna otra área o persona solo del profesor; además de que no hay un espacio o programa institucional orientado al autoaprendizaje.

De esta misma categoría, pero de la dimensión “docencia”, hubo dos indicadores con resultados negativos: “didáctica” y “motivación” (valoración 1.6, no aceptable en ambos) y el que resulta en área de oportunidad es: “conocimientos” (valoración 2). Es decir que, la percepción de los estudiantes sobre el conocimiento de los maestros, en su mayoría es positiva, sin embargo, la forma en

que se orientan los aprendizajes no es vista como la adecuada; esto llama la atención, sobre todo si se relaciona este resultado con el de conocimientos previos de los estudiantes (no aceptable), pues señala Llosa (2023): las buenas prácticas de enseñanza del inglés son las que se ajustan a lo que previamente ya conocen, además de integrar métodos como el aprendizaje basado en problemas.

En este sentido, los resultados también manifiestan que no hay un reconocimiento de sus estilos de aprendizaje, ni variedad en sus estrategias, lo cual, al relacionarse con lo encontrado en la dimensión grado de compromiso de los estudiantes (Cuadro 2) se vislumbra una arista de peso en la reprobación, ya que la falta de organización, hábitos y técnicas de estudio, si se combinan con estrategias didácticas docentes no adecuadas, se dificulta el entendimiento de los temas y el proceso de enseñanza no es eficiente (Talavera *et al.*, 2006, citados en Corral y Díaz, 2009).

Ahora, en lo que refiere a las dimensiones no se encuentra ninguna valorada como aceptable. De las cinco establecidas dos (“saberes” de la categoría interna y “administrativo” de la categoría externa) se valoraron como no aceptable; las otras 3 (grado de compromiso y ansiedad de la categoría interna y; docencia de la categoría externa) como área de oportunidad. En consecuencia, la valoración de ambas categorías (interna y externa) fue no aceptable (ver Cuadros 3 y 4).

Otro punto importante en esta presentación de resultados está en función de la relación que existe entre lo encontrado y la caracterización de los participantes. Aquí se halla que aquellos cinco que mostraron mayor valoración a lo indagado (JJ-TC-07, CM-TC-10, CM-TC-04, CM-TC-09, SH-TC-01) coinciden en que se dedicaron solo a estudiar; en cambio, de los cinco participantes que menor valoración mostraron a las preguntas, son cuatro (JJ-TC-02, EC-TC-07, EC-TC-04, CM-TC-08, excepto CM-TC-12) los que manifestaron que laboraban al mismo tiempo que cursaban inglés. Por otro lado, se identifica que el estado civil no tiene relación con la reprobación, puesto que, tanto los cinco que presentaron mayor valoración como los cinco con menor, son solteros.

Continuando con las relaciones, se encuentra que el caso con menor valoración a las preguntas (CM-TC-08), manifiesta que ambos padres poseen estudios de licenciatura, lo cual no coincide con ninguno de los participantes que otorgan mayor valoración; estos últimos señalan, en su mayoría (4 de 5: CM-TC-10, CM-TC-04, CM-TC-09, SH-TC-01), que el nivel educativo de sus padres es bachillerato o menor a este.

Finalmente, en lo que refiere a otros cursos reprobados, se promedió la cantidad marcada. Aquí no se encuentran diferencias notables, pues los cinco con mayor valoración promedian .8 materias reprobadas, además del inglés; los cinco con menor valoración promediaron 1 materia reprobada, además del inglés. En ambos casos hay un estudiante con 3 materias reprobadas (JJ-TC-07 y CM-TC-08) como máximo. Cabe mencionar que el promedio de cursos reprobados de inglés como grupo (36 participantes) es de 2.2 y de otros cursos reprobados es de 1.8; dicho diferente, la reprobación de cursos de inglés es superior que la de otros.

En suma, los factores de reprobación de inglés se perciben de distinta forma, ya que está en función de la dedicación de tiempo completo o no en sus estudios universitarios; es decir, aquellos que no laboraban al momento de reprobación, consideran en menor medida negativos los factores estimados en este estudio, contrariamente a los que sí trabajaban. Esto último tiene sentido con

los horarios en que se ofertan los cursos, pues no son acordes con sus actividades, y se manifestó que hay una baja posibilidad de tomar cursos de forma consecutiva (categoría externa, dimensión “administrativo”, indicador “institucionales”). En cambio, con respecto al estado civil, no se encuentran elementos para señalar que este incide en los resultados.

En este sentido, llama la atención que el caso con menor valoración indica que ambos padres tienen licenciatura y que los casos con mayor valoración dan cuenta que el nivel de estudios máximo es bachillerato, por tanto, se puede inferir que el grado de estudios de los padres es indiferente a los resultados. Lo mismo ocurre al revisar la cantidad de otros cursos reprobados, no se encuentran elementos para señalar que los factores de reprobación de inglés se generalizan en su formación universitaria, debido a que hay una diferencia en la cantidad de cursos reprobados de inglés, frente al resto de su plan de estudios.

Conclusiones

La internacionalización en algunas universidades puede traer consigo más problemas que beneficios a los estudiantes, sobre todo cuando se establecen objetivos que se vuelven restrictivos, pues no se da atención a los elementos que se requieren para cumplirlos. La presente investigación pretende mostrar cómo el aprendizaje y acreditación obligatorios del idioma inglés –actividad que se suscribe a las políticas globales de la educación superior–, es asunto que vislumbra áreas de oportunidad y que permite la reflexión en cuanto a las bondades que trae consigo.

De manera puntual, en este estudio se identificaron los factores que más inciden en la reprobación de los cursos de inglés, a fin de que la internacionalización resulte favorecedora para los estudiantes. Se estableció una metodología de corte cuantitativo en donde los sujetos de estudio fueron universitarios que han reprobado dichos cursos. Para ello, se establecieron dos categorías: 1) interna, que indagó sobre el compromiso, conocimiento y ansiedad de los estudiantes; 2) externa, la cual apuntó hacia el estado que guardan elementos administrativos y la docencia universitaria en el tema.

Los resultados permiten concluir que ambas categorías se valoran como “no aceptable”, en gran medida porque existe un estado de ansiedad en los estudiantes, que se manifiesta en temor durante las actividades y evaluaciones del curso; además, de que no poseen autorregulación para alcanzar los aprendizajes, pues sus estrategias, organización y adaptación son áreas de oportunidad; así mismo, los conocimientos y formación previa, vislumbran insuficiencias que inciden en su reprobación. A su vez, factores institucionales, como los horarios en que se ofertan los cursos y la posibilidad de tener un lugar en estos de manera contigua ha sido una limitante; también, la forma en que se evalúa, la carga de materias, otros espacios, personas y materiales que apoyen su formación son factores de gran incidencia.

Finalmente, es de resaltar que se encontró una diferencia entre el promedio de cursos reprobados de inglés y los otros cursos reprobados de sus planes de estudio, siendo los de inglés los que más se reprueban; de ahí que, los factores identificados no trascienden a su aprendizaje profesional, sino que son específicos para el aprendizaje del inglés.

Con base en lo anterior, es menester generar cuestionamientos sobre la aspiración de adscribirse a la internacionalización con actividades de carácter obligatorio cuando los sujetos y las dinámicas institucionales no están en condiciones para ello. El reconocimiento de la diversidad de contextos y la complejidad que existe en los procesos de aprendizaje debe privilegiarse frente a las ideas simplistas que surgen e impulsan desde organismos internacionales.

Esta investigación considera que el aprendizaje de inglés es indudablemente un requerimiento para todo profesional, sin embargo, este se debe trabajar de forma pertinente desde los niveles educativos básicos; para lo cual, las instituciones educativas deben tener los recursos necesarios, desde humanos hasta estructurales. Solo así se posibilita que el temor que produce en los estudiantes al aprender inglés se revierta a un estado de comodidad, por lo ordinario que ha sido a lo largo de su formación; que los conocimientos se incrementen, y que sus estrategias de estudio sean apropiadas pues las han desarrollado desde sus primeras etapas de estudio. Mientras esto no sea una realidad en los contextos, como en el que se realizó la presente investigación, la enseñanza del inglés en las universidades no puede ser el espacio punitivo de todo un sistema educativo.

En definitiva, generar más investigaciones en el tema, que consideren una población mayor, usando otras metodologías, que amplíen las técnicas de recolecta y de análisis de la información, y que involucren a otros actores educativos como sujetos de estudio pueden fortalecer las reflexiones que aquí se han planteado.

Referencias

- Adrianzén, C. S. (2021). Influencia de la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación superior. *INNOVA Research Journal*, 6(3), pp. 58-78. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1742>
- Avendaño, W. R. y Guacaneme, R. E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), pp. 191-206. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532016000100014
- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 4(1), pp. 13-18. <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/18/18#:~:text=El%20efecto%20que%20tiene%20la,papel%20interferidor%20de%20dicho%20aprendizaje>
- Cajigal, E. Arias, L. y Farfán, E. R. (2022). Resiliencia y deserción escolar. Un estudio para plantear estrategias desde la tutoría en la educación superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 17(34), pp. 198-228. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2794>
- Corral, V. y Díaz, X. (2006). Factores que afectan la reprobación en alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración, UABC, Unidad Tijuana. *VI Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad*. Puebla, Puebla, México. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0910-F.pdf

- Corbella, V. I. y Marcos, A. C. (2020). El aspecto lingüístico de la internacionalización de la educación en el nivel superior. La importancia del inglés como lengua extranjera. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 39(1), pp. 39-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7836919>
- Díaz-Mejía, D. M. (2014). *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la universidad ICESI*. [Tesis de Maestría, Universidad de UCESI] https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76938/1/dificultad_aprendizaje_ingles.pdf
- Fenoll-Brunet, M. R. (2016). El concepto de internacionalización en enseñanza superior universitaria y sus marcos de referencia en educación médica. *Excelencia En Educación Médica*, 17(3), pp. 119-127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.002>
- González, E. O. y García-Meza, I. M. (2021). Internacionalización del currículo en México desde la innovación de asignaturas en inglés. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46781>
- Guerrero, L. E., Pérez, M., Dajer, R., Villalobos, M., y Méndez, Y. (2022). Estrategias de Aprendizaje en inglés empleadas por estudiantes universitarios de Pedagogía de una universidad mexicana. *Ciencia y Educación*, 6(3), pp. 35–51. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp35-51>
- Llosa, C. (2023). La enseñanza de inglés con fines académicos: buenas prácticas en la Educación Superior. *Debate Universitario*, 13(22), pp. 71-89. <https://doi.org/10.59471/debate202348>
- Manavella, A. M., Paoloni, P. V. y Rianudo, M. C. (2021). Compromiso con los aprendizajes: perspectivas teóricas, antecedentes y reflexiones. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 27(1), pp. 30-60. https://doi.org/10.37261/27_alea/2
- Marín, C. I. Librado, E. y Alarcón, M. E. (2015). Estudiantes universitarios en situación de examen de última oportunidad de inglés I. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), pp. 1-20. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a10v15n1.pdf>
- May, N. K. y Tuyub, T. C. (2017). Estrategia para Disminuir el Índice de Reprobación en la Unidad de Aprendizaje de Inglés en una Institución de Nivel Medio Superior. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 4(8), 1-14. https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.cdhis.org.mx%2Findex.php%2FCAGI%2Farticle%2Fview%2F123%2F190&psig=AOvVaw3gCWA_IhII_IclaGLlqqv4&ust=1722621754873000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAQQn5wMahcKEwjIhPGesNSHAxUAAAAAHQAAAAAQBA
- Menéndez, A. E. (2018). Globalización, internacionalización y educación comparada. *Perfiles educativos*, 40(160), pp. 216-220. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200216

- Murillo, O. L. y Luna, E. (2021). El contexto académico de estudiantes universitarios en condición de rezago por reprobación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), pp. 58-75. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722021000100058
- Pozzo, M. I. y Talavera, M. E. (2023). El rol de los idiomas en la internacionalización de la educación superior. Un estudio de caso en Ciencias de la Educación en Argentina. *Revista Educación*, 47(1), pp. 228-241. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49843>
- Romero, C. I. (2020). *La Internacionalización de la Educación Superior como herramienta de proyección global*. México: Facultad De Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. <https://www.politicas.unam.mx/sda/wp-content/uploads/2020/07/Carla-Ivon-Romero-Cervantes1.pdf>
- Sánchez-Aguilar, N., De Santiago, B. S. y Jöns, S. (2017). Factores Relacionados con la Reprobación en inglés en Educación Superior. *Conciencia Tecnológica*, 9(54), pp. 1-10. <https://www.redalyc.org/journal/944/94454631008/html/>
- Sánchez-Gutiérrez, G. y Romero, S. J. (2022). La Internacionalización de la Educación Superior desde perspectivas descolonizadoras: una ruta posible. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), pp. 445-468. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.519>
- Sandoval, M. J., Mayorga, C. J., Elgueta, H. E., Soto, A. I., Viveros, J. y Riquelme, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), pp. 1-13. <https://www.redalyc.org/journal/440/44055139004/html/>
- Sessarego, I. y González-Campos, J. (2022). La internacionalización en las universidades chilenas: ¿es el aprendizaje del inglés la orientación dominante en los planes estratégicos institucionales? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 38(13), pp. 204-219. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722022000300204&script=sci_arttext&tlng=es
- Taber, K.S. (2017). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting *Research Instruments in Science Education*. *Research in Science Education*, 48(1), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Torres, A. E. Acuña, J. P. y Moguel, J. E. (2019). Índice de reprobación en universitarios. una aproximación para la toma de decisiones. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 10(201), pp. 61-66. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1257>
- Torres, A. E., Pérez, A. K., Lara, C. C. y Estrada, C. U. (2020). Caracterización de los factores docentes en torno al índice de reprobación en universitarios. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 12(24), pp. 1-18. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1123>

Yepes, A. P. (2015). *Causas del bajo rendimiento académico en el área de inglés en los estudiantes de grado noveno del Colegio Franciscano Jiménez de Cisneros en la Ciudad de Ibagué* [Tesis de Maestría, Universidad de Tolima] <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/c66e208f-4158-435c-b370-315e21425213/content>

Zamudio, P. D. (2021). El compromiso escolar de estudiantes de bachillerato en el contexto de aprendizaje en línea. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, esp(51), pp. 65-90. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/447>

Anexo

[Instrumento completo.docx](#)

VIVENCIAS NORMALISTAS EN TORNO A LA VIOLENCIA ESCOLAR Y LA DIVERSIDAD CULTURAL. UNA MIRADA DESDE LA INTERCULTURALIDAD

NORMALISTA EXPERIENCES REGARDING SCHOOL VIOLENCE AND CULTURAL DIVERSITY: A VIEW FROM INTERCULTURALITY



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Valdemar López Villalobos

Doctor en Docencia
Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI)
México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1218-6063>

Julio Ubiidxa Rios Peña

Doctor en Pedagogía
Universidad Nacional Rosario Castellanos (UNRC)
México
Correo electrónico: julio.rios08@rcastellanos.cdmx.gob.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8584-1954>

Recibido: 22/01/2025
Aceptado: 03/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/Pn06BH17>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 24, Año 2025. Julio-Diciembre

Resumen

La diversidad cultural que existe en las aulas puede ser tanto una fuente de enriquecimiento como también punto de origen de conflictos en las instituciones educativas, llegando incluso a generar situaciones de discriminación y exclusión. En este escenario, los docentes tienen un papel indispensable para orientar las vivencias escolares que se presentan en contextos educativos caracterizados por la diversidad. Sin embargo, ante esta responsabilidad se vuelve necesario cuestionar, de igual forma, las propias experiencias que el profesorado tiene durante su etapa de formación en torno a dicho tema. Para responder a este planteamiento se desarrolló el presente trabajo de investigación, el cual tuvo lugar entre estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal (formadora de docentes) ubicada en el Istmo de Tehuantepec, en el Estado de Oaxaca. A través del uso de cuestionarios y entrevistas, desde el enfoque metodológico de la teoría fundamentada, se identificó la existencia de un panorama en el que, si bien la diversidad y la violencia no se expresan mediante actos de discriminación o exclusión, debido al uso de una lengua indígena o la adscripción a un pueblo originario, sí se manifiestan mediante comentarios o burlas (violencia psicológica) debido al lugar de origen o residencia del alumnado.

Palabras clave: interculturalidad, formación docente, violencia escolar, diversidad, estudiantes normalistas.

Abstract

The cultural diversity that exists in the classroom can be both a source of enrichment and a source of conflict in educational institutions, to the point of even generating situations of discrimination and exclusion. In this scenario, teachers have an indispensable role in guiding the school experiences present in educational contexts characterized by diversity. However, given this responsibility, it becomes necessary to question, in the same way, the experiences that teachers have during their learning stage on this subject. To answer this problem, the present research work, which took place among students of the Bachelor's Degree in Primary Education from the Normal School (a teacher training school) located in the Isthmus of Tehuantepec, in the state of Oaxaca, was developed. Through the use of questionnaires and interviews, from the methodological approach of well-founded theory, it was identified the existence of a scenario in which, although diversity and violence are not expressed through acts of discrimination or exclusion due to the use of an indigenous language or belonging to an indigenous group, they are indeed manifested through comments or mockery (psychological violence) due to the place of origin or residence of the students.

Keywords: Interculturality, teacher training, school violence, diversity, normal school students.

Introducción

La globalización ha desencadenado transformaciones profundas y aceleradas en todos los ámbitos de la vida. Si bien su impacto económico ha sido evidente, sus repercusiones sociales y culturales son igualmente significativas. La irrupción de empresas multinacionales y la adopción de tecnologías extranjeras han generado cambios drásticos en las economías locales, a menudo socavan las tradiciones y los modos de vida ancestrales en México. Esta rápida transformación, si bien ofrece nuevas oportunidades, también puede generar tensiones y conflictos, especialmente cuando no se gestiona de manera adecuada.

En este contexto, la escuela, como espacio de encuentro y aprendizaje, se convierte en un microcosmos de la sociedad. La diversidad cultural presente en las aulas es una fuente de enriquecimiento, pero también de fricciones y conflictos si no se promueve el respeto y diálogo intercultural. La falta de sensibilidad hacia las diferencias culturales alimenta prejuicios y estereotipos, lo que a su vez desencadena situaciones de violencia escolar.

La literatura, tanto nacional (Barriga-Villanueva, 2008; González y García, 2016; Vázquez-Zentella *et al.*, 2014), como internacional (Cares, 2020; Coronado-Peña *et al.*, 2021; Espinoza *et al.*, 2020), en torno a temas de violencia, educación y contextos de diversidad cultural, muestra que la aparición de sucesos violentos es un aspecto que resulta de especial interés y preocupación: en escenarios multiculturales, la escuela tiene como uno de sus principales retos enfrentar la presencia de prácticas de discriminación que se derivan de la existencia de estructuras de exclusión hacia la diversidad.

Ante lo mencionado previamente, es primordial que las instituciones educativas promuevan la interculturalidad como un valor fundamental, para fomentar el respeto por la diversidad, el diálogo intercultural y la construcción de una ciudadanía global. Al hacerlo, no solo se puede ayudar a

prevenir la violencia escolar, sino también a formar individuos más tolerantes, empáticos y capaces de convivir en un mundo cada vez más interconectado. En este sentido, la interculturalidad implica un reto al ser entendida como la interacción, el intercambio, el encuentro, las formas de ver y de sentir distintas que coexisten en una sola realidad.

Empero, promover esto en las escuelas una perspectiva intercultural requiere necesariamente la participación de toda la comunidad escolar, lo cual incluye al personal docente (Ibáñez et al., 2018; Krainer y Guerra, 2016; Merino y Leiva, 2007; Valverde, 2010). Este colectivo, como consecuencia del lugar que ocupa dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje que se desarrolla en las instituciones educativas, tiene un papel fundamental en la promoción de una convivencia escolar basada en la interculturalidad.

La trascendencia de esta labor en las escuelas dio lugar, como parte de este trabajo, a un cuestionamiento respecto a las propias vivencias que tienen sobre el tema de la violencia y la diversidad durante sus años de formación inicial. Esta inquietud analítica se direccionó, particularmente, a la Educación Normal en México, etapa de preparación inicial para el ejercicio de la docencia en la educación básica. A partir de esta delimitación, la pregunta principal de investigación que emergió fue: ¿Existen prácticas violentas durante la formación inicial docente del estudiantado normalista como consecuencia de la diversidad cultural?

A partir de la interrogante central se desarrolló un trabajo de indagación que tuvo lugar de enero a octubre de 2024. La institución en la que se implementó el trabajo de campo fue una Escuela Normal ubicada en el Istmo de Tehuantepec, en el Estado de Oaxaca, región del país que se destaca por la diversidad de lenguas que se hablan, así como por la permanente interacción y convivencia de diferentes culturas originarias de la entidad.

Con base en una metodología cualitativa, y el uso de la teoría fundamentada, se implementaron una serie de encuestas y entrevistas entre el estudiantado normalista con el objetivo de identificar la presencia de prácticas violentas en una cotidianidad escolar caracterizada por la diversidad cultural. Como se ha mencionado, actualmente se viven profundas transformaciones sociales que son sentidas en la forma de relacionarse y percibir el mundo, por ello, resulta importante conocer cómo se experimentan estas modificaciones al interior de las instituciones educativas.

1. Interculturalidad y educación

La interculturalidad en la educación es un concepto que invita a una reflexión profunda sobre las relaciones de poder, las desigualdades y las jerarquías que subyacen en esta sociedad. Puede ser comprendida “como un proyecto social vinculado en muchas ocasiones con la educación, una dimensión que surge como interés por hacer dialogar a todas las culturas que se encuentran dentro de la sociedad” (Carias-Pérez *et al.*, 2021, p. 41). Por lo tanto, lo intercultural “define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el cual los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia” (González *et al.*, 2021, p. 198).

Como señalan Comboni y Juárez (2020), la historia de México se caracteriza por una heterogeneidad, intolerancia y conflicto, un escenario en el que surgió el sistema educativo actual. Al reconocer

que las escuelas son microcosmos de la sociedad, se hace evidente que las dinámicas de poder y discriminación sociales se reproducen en los entornos escolares, generando condiciones propicias para la violencia.

La interculturalidad es la capacidad (racional) de conocernos y de reconocer que compartimos un espacio en este ínfimo universo que hemos llamado planeta Tierra. Este reconocimiento obliga a organizarnos para compartir una acción colectiva enfocada hacia la justicia y la equidad, de tal modo que todas y todos nos veamos como iguales. El nivel de desarrollo de la interculturalidad muestra el avance en el reconocimiento de la diferencia para tener acceso a los mismos derechos, capacidades, recursos y oportunidades (UNICEF, 2008, p. 9).

Esta conlleva necesariamente un cuestionamiento de los discursos hegemónicos y la visibilización de las voces de aquellos que han sido históricamente marginados. “Es necesario aceptar que en la realidad multicultural existen tremendas asimetrías. La más evidente y lacerante es la socioeconómica. Las minorías culturales, en general, viven en proporción mucho mayor realidades de pobreza y pobreza extrema” (Schmelkes, 2003, p. 27). Al trasladar esta mirada a la educación, la escuela se convierte en un espacio donde se aprende a valorar las diferencias y a construir una sociedad más justa y equitativa. Se trata de una:

perspectiva que parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo. Transita hacia la convicción de que la convivencia pacífica y respetuosa en esta multiculturalidad, solo puede lograrse mediante un ejercicio de negociación y evaluación crítica de lo que implican estas diferencias culturales y lingüísticas, bajo principios de equidad. Durante este proceso, el enfoque intercultural advierte una defensa de saberes, valores y normas de convivencia, que se ven enriquecidos con las aportaciones de todos quienes conforman una sociedad. (SEP, 2017, p. 2)

La incorporación de la esta mirada en la educación ofrece una alternativa a las reglas de la globalización que propagan la noción de una cultura y una educación universal, homogénea y hegemónica; esta es una perspectiva que subyuga al individuo, lo obliga a adecuarse a un molde preestablecido para poder integrarse en el contexto global. En donde la cultura se reduce a un conjunto de valores uniformes que buscan una integración la construcción de un conocimiento universal en el que no tiene cabida la diversidad (Zambrano y Martín, 2007).

Dentro del entramado de los efectos de la globalización, la educación se concibe como un proceso de adaptación y desarrollo que busca homogeneizar a los individuos y sus entornos. Esta visión, aunque no necesariamente menosprecia la sensibilidad o la solidaridad, fomenta un individualismo exacerbado y una conciencia social debilitada. Es aquí donde la interculturalidad en la educación:

más que el reflejo de una situación existente, es un proceso, una perspectiva o un proyecto a construir, que consiste no solamente en la convivencia e intercambio de diferentes expresiones culturales, sino que aspira también a que se produzca en términos de respeto y valoración de la diversidad y de búsqueda de la igualdad, lo cual requiere comprender que la cultura hegemónica no es la única. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021, p. 18)

Esto representa una forma de convivir, de ser y estar, que parte en todo momento del reconocimiento y la integración de la diversidad para la construcción de ambientes de enseñanza y aprendizaje que ofrezcan oportunidades de desarrollo para toda la comunidad escolar. Una perspectiva intercultural, tanto como concepto y como práctica, se expresa en una “comunicación y relación entre diferentes culturas, que no se limita a solo un contacto entre ellas, sino a un intercambio equitativo, en condiciones de igualdad” (Paredes y Carcausto, 2022, p. 205). Así, habilita un espacio de posibilidades no solo individuales, sino colectivas, compartidas.

Es una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo. Ayuda a desarrollar competencias y actitudes para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa. La educación intercultural es para toda la población, porque supone convivencia respetuosa entre personas y comunidades que reconocen sus diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusiones. (SEP, 2017, p. 2)

Debido a sus características, la incorporación de un enfoque intercultural en la educación y, por lo tanto, en las instituciones educativas implica la identificación y el reconocimiento de la existencia de hechos, prácticas y sucesos que conllevan procesos de discriminación y exclusión, es decir, de violencias que menoscaban las oportunidades educativas de quienes integran las comunidades escolares.

2. El enfoque intercultural en la educación y la violencia en las escuelas

Las escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos desfavorecidos, con limitado acceso a tecnología y servicios básicos, son las primeras en experimentar las consecuencias de la imposición de modelos culturales hegemónicos, propios de los sistemas neoliberales. A partir de un enfoque intercultural en la educación se identifica que mujeres, adolescentes e indígenas son poblaciones especialmente marginadas y relegadas dentro de los sistemas educativos. Se trata de grupos interseccionales que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, pues la combinación de múltiples identidades como género, edad y etnia exacerba las violencias que experimentan. Flota *et al.* (2023), precisan:

las mujeres, adolescentes e indígenas se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad frente a procesos discriminatorios y de violencia por parte de sus compañeros, así como de la institución educativa. De acuerdo con el contexto, una característica puede tener mayor preponderancia que las otras o incluso potenciar la violencia que recibe el individuo. (p. 212)

Las condiciones a las que se enfrenta dicha población provocan que sufran formas específicas de violencia, como el acoso sexual, las burlas racistas y la exclusión social. Así, por ejemplo, la falta de representación de las culturas indígenas en los currículos escolares y la imposición de una lengua dominante generan sentimientos de marginación entre las personas, lo que dificulta su integración en el sistema educativo. Sin duda, la exigencia de una lengua dominante en la escuela ha dificultado la participación de las estudiantes indígenas (Comboni y Juárez, 2020), provocando

frustración y aislamiento. Dichas prácticas constituyen expresiones de una violencia en las escuelas que afecta especialmente a determinadas personas en el marco de la diversidad que existe. Al respecto, es importante mencionar:

La violencia escolar comprende violencia física, psicológica y sexual. [...] La violencia física incluye agresiones físicas, peleas, castigos corporales y acoso físico; la violencia psicológica incluye maltrato verbal, maltrato emocional, exclusión social y acoso psicológico; y la violencia sexual incluye actos sexuales sin consentimiento (consumados o en grado de tentativa), tocamientos no deseados, y el acoso sexual. (UNESCO, 2021, p. 11)

La interculturalidad ofrece un marco teórico y práctico para comprender y abordar el fenómeno de la violencia escolar de manera efectiva. Por una parte, permite identificar, reconocer y exponer las prácticas violentas que surgen, en un contexto de diversidad cultural, como parte de la interacción cotidiana de las personas en las escuelas. Por otra parte, al promover el diálogo intercultural, el respeto por la diversidad y la equidad, se puede construir escuelas más justas y equitativas, donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados:

La escuela y las manifestaciones de violencia dentro de ella constituyen un reflejo de la situación social; sin embargo, también denuncian la impugnación de los principios que orientan la propia cultura escolar, un proceso en tensión entre las formas de socialización y subjetivación de los estudiantes. (García *et al.*, 2016, p. 15)

La violencia escolar no puede ser entendida como un hecho aislado o individual, sino como un síntoma de problemáticas más profundas relacionadas con la construcción social de la identidad, los estereotipos, los prejuicios y las desigualdades. Los estudiantes provenientes de minorías étnicas, culturales o socioeconómicas suelen ser blanco de discriminación, acoso y violencia, lo que afecta significativamente su bienestar emocional y su rendimiento académico. Es esta la realidad que la interculturalidad ayuda a comprender, denunciar y modificar mediante formas alternativas de convivencia.

3. Metodología

La investigación desarrollada se elaboró desde un marco metodológico cualitativo, es decir, a partir de una perspectiva que busca comprender los fenómenos con base en el significado individual y compartido que los individuos le asignan (Creswell, 2009). Dentro de este marco de aproximación a la realidad, se seleccionó, específicamente, la utilización de la teoría fundamentada como método para entender las vivencias del alumnado normalista respecto a prácticas violentas en contextos de diversidad cultural.

La teoría fundamentada es una estrategia de investigación caracterizada por tener como objetivo la construcción de “teorías (pequeñas o grandes) no deduciéndolas a partir de conceptos ya estudiados previamente por otros investigadores, sino induciéndolas, tomando como fuente de información fundamental la propia realidad” (Vargas, 2007, p. 35). Se trata de un método de indagación que permite aproximarse a la interpretación que hacen los individuos de su realidad, con

base en el registro y contrastación de sus experiencias subjetivas (Cullen y Brennan, 2021). De manera general, la teoría fundamentada se encuentra compuesta por:

- a) Conceptos creados a partir de los datos que se agrupan en categorías (o conceptos de más alto nivel).
- b) El desarrollo de categorías en términos de sus propiedades y dimensiones.
- c) La integración de categorías y niveles más bajos de conceptos en un marco teórico que ofrece información sobre un fenómeno o una serie de fenómenos y que da pistas para la acción. Esta integración final es la que lleva los hallazgos de la investigación de la descripción a la teoría. (Corbin, 2016, p. 17)

La construcción de un diseño metodológico basado en la teoría fundamentada respondió a la necesidad de comprender, de forma flexible, las vivencias que el estudiantado normalista tiene, en torno al eje violencia y diversidad, en la cotidianidad de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI). Institución ubicada en la región del Istmo de Tehuantepec, en el Estado de Oaxaca, la cual se encarga de la formación de docentes de educación.

La ENUFI cuenta tanto con la Licenciatura en Educación Primaria, como con la Licenciatura en Educación Preescolar. Aunque cada una tiene su propio plan de estudios (planes de estudio 2022), debe destacarse que el alumnado y el personal docente de ambas carreras comparten los mismos espacios físicos, como son los baños, la cafetería, las áreas verdes, la plaza cívica, el estacionamiento, las oficinas de la dirección y de control escolar, etcétera. Los únicos lugares asignados por licenciatura son los correspondientes a los salones de clase. Esta breve descripción del contexto de la Normal resulta importante porque da cuenta de un lugar en el que diariamente se da una interacción que involucra una amplia diversidad de estudiantes.

De acuerdo con Corbin (2016, p. 17), los “datos de la Teoría Fundamentada vienen de entrevistas, observaciones, documentos y también de videos u otras fuentes de información con datos cualitativos, o que se consideran datos cualitativos”. Al estar abierta a una diversidad de herramientas para la recolección de datos, la teoría fundamentada es capaz de adecuarse a las condiciones que se presentan al realizar el trabajo de campo. En el caso particular de la ENUFI, en un primer momento se recurrió a la aplicación de encuestas para obtener un acercamiento general. Estos cuestionarios fueron implementados entre todo el alumnado (compuesto por 43 mujeres y 45 hombres, dando un total de 88 estudiantes) de los tres grupos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Posteriormente, se recurrió a la entrevista, proceso que involucró la participación de 16 estudiantes (9 mujeres y 7 hombres), también de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENUFI. Debe señalarse que, al momento de aplicar las encuestas y de desarrollar las entrevistas, el muestreo realizado para la recolección de datos no fue probabilístico, ni estadístico, sino teórico.

De acuerdo con Trinidad *et al.*, (2006), el muestreo teórico debe ser entendido como un procedimiento mediante el cual la selección de las fuentes de información se lleva a cabo a partir de su potencial para proporcionar datos relevantes sobre el tema estudiado. Este fue el principal criterio

que guio el acercamiento realizado a los participantes de la investigación implementada en la Escuela Normal; con quienes se trabajó hasta alcanzar el punto de saturación teórica, entendido este, como el momento en que ya no emergen hallazgos nuevos o relevantes del fenómeno (Soneira, 2006; Trinidad *et al.*, 2006).

4. Análisis y resultados

A partir del diseño cualitativo elaborado se obtuvo un conjunto de datos que se entrelazaron y complementaron como parte del análisis metodológico guiado por la teoría fundamentada. En un primer momento, la aplicación de cuestionarios a los tres grupos que conforman el quinto semestre permitió establecer un panorama general sobre el tema de interés, el cual fue detallado en una segunda etapa mediante entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos que se desprendieron de este proceso de interrelación se presentan a continuación, manteniendo su entrelazamiento analítico original.

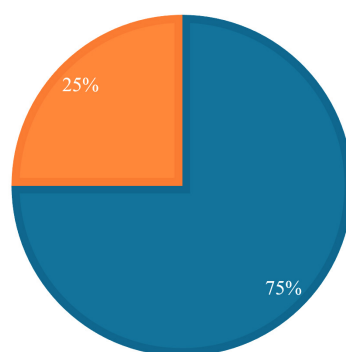
Un primer aspecto relevante del trabajo de campo fue la delimitación de la postura asumida por las personas encuestadas respecto a su identidad cultural. Particularmente, el cuestionario aplicado mostró que 66 estudiantes se identificaron como miembros de una nación, pueblo o cultura indígena u originaria (ver Figura 1). Esta respuesta fue precisada en las entrevistas en los siguientes términos: “Yo me considero zapoteca, es parte de mi identidad como istmeña [originaria de Oaxaca]” (Dolores, entrevista, agosto de 2024), “si tú eres del Istmo [de Tehuantepec, Oaxaca], eres indígena, o de un pueblo originario como dicen ahora, y yo estoy orgulloso de serlo. Me siento parte de un pueblo” [Martín, entrevista, agosto de 2024] “a veces se confunde decir que eres indígena y tener cierto color de piel, yo por ejemplo no soy moreno, pero soy de aquí [del Istmo], mis padres y abuelos son de aquí, por eso soy zapoteca” (Pedro, entrevista, agosto de 2024) y “yo no habló zapoteco, pero eso no me hace menos zapoteco, me considero zapoteco, parte de un pueblo originario” (Belén, entrevista, agosto de 2024).

Figura 1

Percepción sobre la adscripción a una comunidad indígena

¿Te identificas como miembro de una nación, pueblo o cultura indígena u originaria?

■ Sí ■ No



Fuente: elaboración propia

Según la exploración respecto a las características del estudiantado de la Normal, de los 88 estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENUFI, 33 mencionaron en el cuestionario ser hablantes de una lengua indígena (ver Figura 2). De acuerdo con lo mencionado por uno de los estudiantes entrevistados “hay muchos compañeros que hablan zapoteco, pero no lo utilizan en la escuela [Normal] o en el salón de clases. Yo sí hablo, pero solo cuando me hablan primero en zapoteco” (Martín, entrevista”, septiembre de 2024). Sobre este tema, otra alumna comentó lo siguiente: “muchos aquí son hablantes del zapoteco, a veces es cierto que no lo dominan, yo por ejemplo solo lo entiendo, pero no puedo hablarlo, pienso que a lo mejor por eso no se animan a hablarlo en la escuela” (Verónica, entrevista, septiembre de 2024).

Figura 2

Estudiantes hablantes de una lengua indígena



Fuente: elaboración propia

Al pasar de la pregunta relativa a la adscripción a una comunidad indígena a la identificación de las personas entrevistadas como afromexicanos o afromexicanas, solo 11 estudiantes afirmaron considerarse parte de una comunidad afrodescendiente (ver Figura 3). Respecto a este tema, una de las personas que se asumió como afrodescendiente señaló lo siguiente:

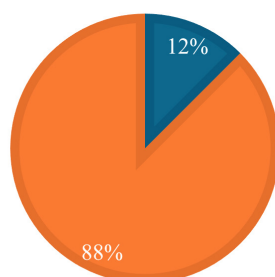
Es difícil que, como parte de tu identidad, como mexicano, aceptes que la comunidad afromexicana existe. Como que no se acepta que hubo personas provenientes de África que fueron traídas como esclavos y que se mezclaron con los indígenas, los españoles. Y que pues en muchos casos esos rasgos están presentes, incluso es muy notorio en alguno. Pero hay cierto rechazo. Existe esta idea de que está bien ser indígena, se acepta más, pero no ser afrodescendiente, eso está mal visto. Yo sí me considero afrodescendiente, porque además tengo rasgos y la zona de donde soy es una zona en donde se sabe que llegó mucha población de África. No por eso yo niego ser indígena también. ¿Se puede no? ¿Ser indígena y afrodescendiente? Pienso que sí, pero creo no es aceptado, o no sé si estoy inventando también algo que no existe (Francisco, entrevista, septiembre de 2024).

Figura 3

Percepción sobre la pertenencia a la comunidad afromexicana

¿Te consideras afromexicano, afromexicana o afrodescendiente?

■ Sí ■ No



Fuente: elaboración propia

En un segundo apartado del cuestionario se abordó directamente el tema de la percepción sobre la violencia entre el alumnado que señaló concebirse como indígena o afrodescendiente. Al respecto, de aquellos estudiantes que afirmaron ser parte de una comunidad originaria la mitad de estos (33) indicó haberse sentido violentado a lo largo de los años de estudio que tienen en la ENUFI. En torno a este tópico, mediante las entrevistas se lograron recopilar comentarios que profundizan en el tema: “para mí la violencia es más con burlas a veces por ciertas creencias o cosas de la cultura de cada uno, pero nadie te va a pegar o así porque seas indígena, aquí todos somos zapotecas” (Mayra, entrevista, septiembre de 2024), “en ciertas ocasiones hay más burla por tu forma de hablar. Por cierto acento que tienes al hablar por la población de donde eres. Tienes que decir las palabras tal como son o se ríen de ti” (Jimena, entrevista, septiembre de 2024), “no es una violencia física, lo veo como una cierta actitud de discriminación con ciertas formas de ser o de pensar que son diferentes, expresiones culturales que no sé porque son objeto de risas cuando se cuentan o comparten” (Pavel, entrevista, septiembre de 2024) y “creo que más que nada se da un menosprecio a que pienses o hables de cierta forma. De mí se han burlado porque tengo muy marcado el acento de donde soy originario” (Paolo, entrevista, septiembre de 2024). Particularmente, una de las alumnas ahondó en estas percepciones de la siguiente forma:

Todos somos del Istmo, la gran mayoría, compartimos una identidad común, pero de un pueblo del Istmo a otro del Istmo hay ciertas variaciones en la forma de hablar o pronunciar cosas, o costumbres sobre la comida o la religión y ahí es donde muchas veces posiblemente se da una burla o se hace menos lo que piensas.

Por su parte, en el caso de los alumnos que se consideran afrodescendientes, ninguno de ellos respondió haberse sentido alguna vez violentado en la Normal. Sin embargo, esta información se amplió al momento de aplicar las entrevistas. Durante estas se hicieron ciertas precisiones, como las retomadas a continuación: “nunca me he sentido discriminado, ni excluido ni nada, pero también creo que nunca realmente digo en público que me considero afromexicano o me identifico

como tal” (Valencia, entrevista, septiembre de 2024), “no pienso que sea discriminada, tampoco es que mencione que me identifico como afromexicana, no es algo común de decir. Pero sí creo que existen ciertas ideas que son un poco racistas entre mis compañeros y docentes” (Azucena, entrevista, septiembre de 2024) y “no suelo mencionar que me considero afrodescendiente, pero es común utilizar [entre compañeros] algunas expresiones que si te pones a analizarlas pues si tienen cierta connotación discriminatoria. No sé, el termino negrito tiene cierta connotación de burla por ejemplo” (Zaday, entrevista, septiembre de 2024).

5. Discusión

La ENUFI es una institución caracterizada por la diversidad de su alumnado, quienes se reconocen a sí mismos, principalmente, como miembros de una comunidad indígena (zapotecas del Istmo) y, en mucho menor medida, como parte de la comunidad afromexicana o afrodescendiente. Destaca que en este escenario la lengua no es un elemento relevante para delimitar la percepción que tienen de su adscripción, algo que, como señalan Flota *et al.* (2024), en ciertos contextos escolares sí constituye un aspecto definitorio; empero, en la Normal, a pesar de que ciertos estudiantes no hablan el zapoteco se conciben como indígenas. Este elemento resulta de especial relevancia para comprender que en la Normal se presentan entramados de relaciones en los que ser istmeño-indígena-zapoteca representa un eje que atraviesa las experiencias recuperadas.

La particularidad de la escuela Normal da lugar al desarrollo de formas específicas a través de las que se manifiestan determinados fenómenos en su interior. En este sentido, con un alumnado del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria que se percibe en su gran mayoría como indígena, las problemáticas relativas a la relación entre diversidad y violencia no se expresan en términos de rechazo, exclusión o discriminación por motivos de identidad indígena.

Asumirse como parte de la comunidad istmeña se vincula en automático con ser indígena, por lo que no existe en la Normal una situación en la que se establezcan escenarios en los que dicha característica constituya el centro de la aparición de determinadas violencias. A diferencia de lo que puede identificarse en otros contextos educativos en los que se configuran procesos de diferenciación y exclusión al interior de las escuelas debido a los orígenes étnicos (Barriga, 2008; Vázquez-Zentella *et al.*, 2014), en la ENUFI la condición indígena no es un elemento determinante en la aparición de prácticas violentas.

No existe en la Normal de Ixtepec un *diferente*, un *extraño*, un *distinto* en función de su origen indígena. Paradójicamente, las sutiles diferenciaciones que se establecen entre un alumnado que se reconoce colectivamente como istmeño-indígena-zapoteca se producen en el marco de la diversidad de expresiones, formas de pensar y ser que se gestan al interior de una compartida adscripción cultural; específicamente, lo que se da en la ENUFI es la existencia de ciertos actos que denotan actitudes violentas, concebidas por el estudiantado como tales, con base en las diferencias que identifican en sus compañeros debido a su lugar geográfico de origen.

A pesar de que la gran mayoría del alumnado normalista se concibe como indígena, con base en las entrevistas se estableció que el lugar de nacimiento o el pueblo de origen es asociado a las formas

distintas de expresarse, ser o pensar. Estas distinciones muestran estar vinculadas a la aparición de violencias de tipo psicológica (UNESCO, 2017, 2018). Debe recordarse que, de acuerdo con la UNESCO (2021, p. 14):

esta incluye el maltrato verbal, el maltrato emocional y la exclusión social, y se refiere a recibir insultos, ser objeto de burlas de manera desagradable, no ser tenido en cuenta de forma intencional en las actividades, o ser excluido o completamente ignorado, y ser objeto de mentiras o de rumores desagradables.

Al respecto, desde el tono de la voz del estudiantado normalista, las risas o burlas se sitúan como los principales medios a través de los que se sienten vulnerados por sus compañeros. Si bien esto no se traduce en ningún tipo de exclusión, es importante señalar que causa un estado de incomodidad y molestia entre quienes experimentan dichos comentarios.

Finalmente, respecto a la condición asumida por la comunidad normalista de quinto semestre como afrodescendiente, es importante señalar que esta es una categoría que no se encuentra vinculada directamente a la aparición de prácticas violentas debido a que se trata de una condición que no es nombrada abiertamente por el alumnado; esta es, de acuerdo con Flota *et al.* (2024), un tipo de situación que se presenta en contextos en los que una población escolar determinada se asume como minoría en una institución educativa. En el caso de la ENUFI, no es posible conocer hasta qué punto el estudiantado sufre violencias debido a su identificación como afromexicanos ya que estos no se asumen como tales públicamente.

Lo anterior conlleva cuestionamientos respecto a las causas del porqué el estudiantado de la Escuela Normal evita nombrarse como afromexicanos de forma abierta. Una conjetura construida a partir de la investigación es que esto se debe al posible miedo que se tiene frente a ciertas concepciones que existen entre la comunidad normalista hacia la población afrodescendiente. Así, al no asumir públicamente una posición el alumnado evita cualquier posibilidad de verse inmerso en burlas o comentarios hirientes. Este es un panorama en el que no hay un ambiente educativo caracterizado por una convivencia construida desde la interculturalidad.

6. Conclusiones

La investigación desarrollada en la ENUFI mostró que existen prácticas violentas entre los estudiantes normalistas del quinto semestre. Se trata de acciones que se derivan de las diferencias identificadas por el alumnado con base en la percepción que tienen del lugar de origen de sus compañeros y compañeras. En este escenario, las burlas aparecen como la principal práctica mediante la que se ejerce una violencia psicológica, la cual es percibida de esta forma por la propia comunidad normalista que se siente afectada por determinados comentarios.

Paradójicamente, en una institución educativa caracterizada por tener una comunidad estudiantil que en su mayoría se identifica como indígena, la aparición de ciertas prácticas de violencia se deriva de muy específicas diferenciaciones construidas por el alumnado con base en las percepciones que tienen sobre los demás. Lo que acontece en la ENUFI no es un panorama tradicional en el que

diversidad y violencia se entrelazan a partir de acciones de discriminación o exclusión debido al uso de una lengua indígena o la adscripción a un pueblo originario; en su lugar, lo que se manifiesta es la presencia de un entramado de diversidad en el que se configuran microviolencias derivadas de las concepciones individuales y colectivas del alumnado.

Debe reconocerse que los alcances de la investigación que dan lugar a las conclusiones de este artículo son de carácter exploratorio, por lo que se requiere expandir la indagación respecto a los entramados sociales que configuran las concepciones del alumnado de la Escuela Normal que dan lugar a la aparición de microviolencias. Esta aproximación podría ayudar a comprender mejor porqué: a) a pesar de que inicialmente el estudiantado afirma que se puede hacer uso del zapoteco en la cotidianidad de la ENUFI, esta no es una lengua que forme parte de la comunicación diaria en la institución; b) aunque existen estudiantes que se perciben como afromexicanos o afrodescendientes, estos no se atreven a afirmarlo de manera pública ante los demás.

Lo planteado en el párrafo previo implica una veta de análisis que es necesario retomar en futuras investigaciones con la finalidad de continuar profundizando en el conocimiento que existe sobre las vivencias, en torno a la diversidad y la violencia, que los futuros docentes de educación básica tienen durante su formación inicial. Esta es una indispensable tarea en el marco de la búsqueda, promoción y construcción de ambientes interculturales de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias

- Barriga-Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), pp. 1229-1254. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n39/v13n39a9.pdf>
- Cares, M. J. (2020). Interculturalidad y convivencia escolar: una nueva etapa para la comunidad escolar chilena. *UCMaule*, (58), pp. 35-57. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.58.35>
- Carias-Pérez, F., Marín-Gutiérrez, I., y Hernando-Gómez, Á. (2021). Educomunicación e interculturalidad a partir de la gestión educativa con la radio. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (35), pp. 39-60. <https://doi.org/10.17163/uni.n35.2021.02>
- Comboni, S., y Juárez, J. (2020). Introducción. En J. M. Juárez, *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas* (pp. 7-30). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Corbin, J. (2016). La investigación en la Teoría Fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional En S. Bénard (coord.), *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 13-54). https://editorial.uaa.mx/docs/ve_teoría_fundamentada.pdf
- Coronado-Peña, J., Estrada-Mosquera, Á. y Torres-Mosquera, L. (2021). Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 341-364. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.22>

- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Cullen, M. M., y Brennan, N. M. (2021). Grounded Theory: Description, Divergences and Application. *Accounting, Finance & Governance Review*, 27, 1-19. <https://doi.org/10.52399/001c.22173>
- Espinoza, E., Reyes, A., y Galarza, M. (2020). La diversidad cultural y la problemática con el bullying en el ámbito de la Educación Básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), pp. 57-62. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/143>
- Flota, Y., Horbath, J., Gracia, M., Cruz, T., y Schmook, B. (2024). Violencia y discriminación contra las adolescentes indígenas en la educación básica, Chetumal. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 45(96), pp. 207-234. <https://doi.org/10.28928/ri/962024/aot5/flotayxxx>
- García, G. A., Hernández, S., Pérez, C. E., Cruz, O., Cabrera, M., y Ocaña, J. (2016). Manifestaciones de violencia escolar en estudiantes de secundaria de una comunidad indígena de Chiapas. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5 (10). <https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954317008.pdf>
- González, O., Berríos, L., y Toro, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), pp. 197-217. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>
- González, A. y García, S. (2016). Cotidianidad y violencia en las escuelas primarias de la región Otomí de Temoaya: hacia un proyecto de interculturalidad para la paz y la convivencia escolar, *Revista Ra Ximhai*, 12(3). pp. 105-115. <https://doi.org/10.35197/rx.12.02.2016.06.ag>
- Ibáñez, N., Figueroa, M., Rodríguez, S. y Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), pp. 225-239. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-225.pdf>
- Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. FLACSO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/56204.pdf>
- Merino, D., y Leiva, J. (2007). El docente ante la realidad intercultural: análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones. *El Guiniguada*, (15-16), pp. 195-206. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5733/1/0235347_00015_0014.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021). *Interculturalidad*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007583.pdf>

- Paredes, A. y Carcausto, W. (2022). Interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos: una revisión sistematizada. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (17), pp. 203-216. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13>
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica* (23), pp.26-34. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke.pdf>
- SEP (2017). *ABC de la Interculturalidad ¿Qué es el enfoque intercultural en la educación?* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf
- Soneira, A. (2006). 4. La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-164). Gedisa.
- Trinidad, A., Carrero, V., y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada «Grounded Theory». La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- UNESCO (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>
- UNESCO (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*. <https://www.infocoponline.es/pdf/BULLYING.pdf>
- UNESCO (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::us-marcddef_0000378398&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_ae835cf6-5909-4e1e-881c-b5f4e9affb55%3F_%3D378398spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000378398/PDF/378398spa.pdf#2423_18_ED_bullying_INT_S.indd%3A.100664%3A300
- UNICEF (2008) *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica*. <https://www.unicef.org/lac/media/32696/file/interculturalidad.pdf>
- Valverde, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 17(48), pp. 133-147. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100008&lng=es&tlng=es
- Vargas, X. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. EXETA. <https://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMO-HACER-INVESTIGA.pdf>
- Vázquez-Zentella, V., Pérez, T. V., y Díaz, F. (2014). El caso de Juan, el niño triqui: una experiencia de formación docente en educación intercultural. *Revista mexicana de investigación*

educativa, 19(60), pp. 129-154. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100007&lng=es&tlng=es

Zambrano, E., y Martín, V. (2007). Globalización, complejidad y ética intercultural. *Telos*, 9(3), pp. 420-429. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436586>

SER ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA INCLUSIÓN Y ACCESIBILIDAD EN CUESTIÓN

BEING A STUDENT WITH A DISABILITY IN HIGHER EDUCATION: INCLUSION AND ACCESSIBILITY IN QUESTION



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Guadalupe Méndez Soriano

M. en C. de la Educación Familiar
Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 16, Hidalgo, del IPN
CDMX, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1547-7093>

Correo electrónico: gmendezs@ipn.mx

Cecilia Irene Anaya González

Dra. en Psicología Social y Ambiental
Instituto Politécnico Nacional/Instituto Milenio para la Investigación
del Cuidado (MICARE)¹
CDMX, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3478-6790>

Mónica Serrano Trejo

Maestría en Educación
Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás del IPN
CDMX, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0808-7538>

Recibido: 13/12/2024

Aceptado: 07/07/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/0716BHnP>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 24, Año 2025. Julio-Diciembre

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo conocer las experiencias de estudiantes y exalumnas/os con discapacidad relacionadas con la accesibilidad y la inclusión educativa durante su trayectoria en una institución de educación superior. La investigación es de corte cualitativo, tipo estudio de caso de corte empírico. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 5 participantes, 3 estudiantes en activo y 2 exalumnos, con diferente tipo de discapacidad. Se encontró que, si bien la mayoría ha experimentado inclusión y accesibilidad en el centro educativo, también han enfrentado barreras

¹ Esta investigación fue apoyada por la Iniciativa Científica Milenio de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID (ICS2019_024) y por la Secretaría de Investigación del IPN Proyecto SIP20241493.

significativas. Los resultados revelan que el estudiantado con discapacidad ha sido objeto de discriminación por parte de sus compañeras/os quienes, en ocasiones, los excluyen de actividades grupales. Asimismo, aunque el centro cuenta con infraestructura adaptada (rampas y elevador) esta presenta deficiencias que limitan su accesibilidad completa. En cuanto al personal docente, se percibe una falta de capacitación específica sobre inclusión, lo que se manifiesta en actitudes sobreprotectoras o en dificultades para identificar los requerimientos individuales de los estudiantes con discapacidad. Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar estrategias más efectivas para promover la inclusión educativa en el centro, tales como capacitaciones docentes, sensibilización de la comunidad estudiantil y mejoras en la infraestructura.

Palabras clave: inclusión, accesibilidad, discapacidad, educación superior.

Abstract

The objective of this study is to know the experiences of former and present students with disabilities related to accessibility and educational inclusion during their career in a higher education institution. The research is qualitative, empirical case study type. Semi-structured interviews were applied to 5 participants, 3 active students and 2 former students, with different types of disabilities. It was found that, although most have experienced inclusion and accessibility to the educational center, they have also faced significant barriers. The results reveal that students with disabilities have been discriminated against by their peers who, on occasion, exclude them from group activities. Likewise, although the center has adapted infrastructure (ramps and elevator), these have deficiencies that limit their complete accessibility. As for the teaching staff, there is a perceived lack of specific training in inclusion, which is manifested in overprotective attitudes or difficulties in identifying the individual requirements of students with disabilities. These findings underscore the need to implement more effective strategies to promote educational inclusion in the school, such as teacher training, student community awareness, and infrastructure improvements.

Keywords: inclusion, accessibility, disability, higher education.

1. Introducción

La inclusión, como política y objetivo en la educación, tiene varias décadas de ser discutida, anhelada, planeada y acordada, tanto en los marcos internacionales como en los nacionales. *La Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad* (2008), instrumento internacional que protege los derechos de personas discapacitadas, se ratifica en México en la *Ley General para la Inclusión de las Personas Con Discapacidad* aprobada en 2011 y en su última reforma del 2024 (Cámara de Diputados del H. Consejo de la Unión, 2024). Aunado a esto, el artículo 3ro de la Constitución Mexicana determina la gratuidad de la educación para todos los niveles, y el derecho de todas las personas nacidas en este territorio a acceder a ella. Eso lleva como reto alcanzar lo que se ha denominado como *universalidad de la educación* que, a la fecha, no se ha logrado (Zavala, 2018). La incorporación de personas de diversas condiciones, circunstancias, marcos culturales, necesidades educativas, razas, sexos, géneros y clases sigue representando un reto para garantizar una estancia satisfactoria, que promueva el bienestar integral, la calidad de la formación, el desarrollo personal, social y comunitario de todas las personas (Domínguez, 2016).

Al respecto, la *Convención* mencionada expresa en su artículo 24:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (...) [y] asegurarán que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (2008, p. 19)

De ahí que la accesibilidad aluda a la capacidad que tienen las universidades de facilitar el ingreso a los planteles educativos, propiciando las condiciones para que el alumno no solo ingrese, sino permanezca y egrese de la institución. Dicha accesibilidad se ha convertido en uno de los principales obstáculos relacionados con la infraestructura, la inexistencia o incumplimiento de normas y actitudes en el entorno universitario (Briseño, en Paz, 2020).

Por otro lado, la inclusión significa sumar a aquellos que han permanecido fuera de un grupo, por alguna razón de etnia, raza, posición económica o discapacidad. La inclusión busca disminuir las brechas de desigualdad con el afán de conseguir un sistema social y educativo democrático basado en la no discriminación.

La inclusión de esta diversidad sigue siendo uno de los temas con mayores pendientes en el ámbito universitario, a pesar de todos los acuerdos y discursos relacionados con ello. Bravo y Santos (2019) señalan que el término diversidad está ligado, mentalmente, a una condición negativa de las personas, socialmente, se utiliza para representar una visión fragmentada de la realidad en la que se engloba a personas con discapacidad, con diferente orientación sexual, ingresos económicos o etnia, lo que trae consigo un conjunto de estereotipos y prejuicios.

La diversidad se puede ver desde dos enfoques: por un lado, el aspecto positivo de los individuos, donde se rescatan aspectos singulares que los caracterizan como el color de cabello, la inteligencia, etcétera; por otro, las diferencias que el contexto establece y plantea como barreras y que marcan al individuo, como puede ser una discapacidad:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2007, p. 4)

De todas las condiciones humanas que evidencian la diversidad, la de vivir con una discapacidad, en especial física, ha sido la que mayor atención y alcances ha tenido en temas de accesibilidad e inclusión, al menos a nivel de normatividades e infraestructura en las universidades. Por eso se insiste en la importancia de crear las oportunidades para esta población:

Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2007, p. 1)

En México, para una educación inclusiva, además de lo dispuesto en la Ley General de Educación, se aspira para las personas con discapacidad:

la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación. (Cámara de diputados del H. Congreso del Unión, 2024, p. 11)

En el país, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía calculaba que hasta el 2023 había 8.8 millones de personas (de 5 años o más) con alguna discapacidad: 46.5 % hombres y 53.5 % mujeres. En cuanto a educación: el 13 % de hombres y el 11.5 % de mujeres de esta población contaba con estudios universitarios (INEGI, 2024).

En el Instituto Politécnico Nacional no existen estadísticas accesibles que muestren la distribución y existencia de las personas con discapacidad, ni de los diferentes tipos de discapacidades con las que viven. Aquí se muestra el caso de 3 alumnos y 2 exalumnos del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (CICS UST), por ello, las conclusiones están referidas a este universo de investigación.

2. Planteamiento del problema

La inclusión educativa en México se ha llevado a las aulas principalmente en el nivel básico. En el nivel superior comenzó a tomar relevancia a partir de la primera década del siglo XXI. Pérez (2016) identificó que algunas universidades han estado implementando medidas para cubrir las necesidades de este sector de la población, aunque, de acuerdo con sus hallazgos, difícilmente forman parte de una política institucional. Esta autora encontró que solo nueve de las 43 universidades públicas que hay en el país, entre estatales y federales, tienen algún registro sobre sus estrategias de inclusión educativa, más otras dos escuelas pertenecientes al sector privado.

En ese sentido, es necesario indicar que la inclusión es un proceso que requiere ser atendido para cada escenario y en cada momento específico, que demanda acciones concretas y que no basta con declararla ni nombrarla en las normatividades de las Instituciones de Educación Superior (IES) para que se haga realidad y logre sus objetivos.

Paz (2020) cita que la mayoría de los estudios sobre inclusión y educación superior se han realizado en España; también identificó que las barreras que principalmente enfrentan las instituciones están relacionadas con el predominio de un paradigma centrado en el déficit, con la falta de protocolos, la carencia de competencias docentes, así como barreras actitudinales.

En otros estudios que analizan la percepción del estudiantado y el profesorado respecto a políticas y/o acciones de inclusión (Pérez, 2019; Bell, 2020), se observaron diferentes tipos de barreras que van desde las estructurales (referidas aquí a las arquitectónicas, y de accesibilidad) hasta las culturales y las actitudinales —como los prejuicios por parte de pares, personal administrativo— que

afectan las mismas oportunidades educativas. También se ha identificado la falta de información y capacitación sobre las diversidades en general, pero la discapacidad en particular es una de las principales fuentes de discriminación.

En cuanto a los facilitadores de la inclusión, Pérez (2020) menciona que en los programas de profesionalización docente de las instituciones de formación universitaria se debe impulsar el desarrollo de habilidades en el profesorado, que permita la realización de cambios significativos en los espacios de aprendizaje, evitando el paternalismo, y promoviendo que se reconozca la autonomía y la autodeterminación del estudiantado con discapacidad. También propone la participación directa de las y los involucrados en la elaboración de las políticas públicas y las acciones concretas, mejores metodologías de enseñanza, evaluación de dichas políticas y acciones.

Actualmente, la investigación sobre la inclusión de estudiantes con discapacidades en la educación mexicana todavía está en desarrollo. Hasta ahora, solo hay un suministro escaso de estudios que analizan las experiencias de estudiantes de nivel superior con diferentes tipos de discapacidad, se necesita una metodología que incluya métodos cuantitativos y cualitativos, para obtener resultados completos.

3. Objetivos

En el CICS UST existe escaso acceso a la información respecto a la población con discapacidad, la inclusión educativa y la accesibilidad.

Dada la importancia que tiene la temática, por los compromisos nacionales e internacionales adquiridos por las universidades públicas y del Estado mexicano (UNESCO, 1990; Cámara de Diputados del H. Consejo de la Unión, 2024) y la creciente demanda al respecto, este estudio tiene como objetivo analizar las experiencias que han vivido las y los estudiantes con discapacidad durante su trayectoria escolar en el CICS UST vinculadas a la inclusión educativa y la accesibilidad, para identificar los alcances, logros y áreas de oportunidad de las políticas institucionales y acciones concretas realizadas en el centro. Además, identificar las barreras y/o facilitadores de la inclusión presentes en su trayectoria estudiantil, así como explorar la manera en la que la interseccionalidad influye en la experiencia de la inclusión del estudiantado con discapacidad (Viveros, 2023).

Con este estudio se pretende contribuir a la generación de conocimiento respecto a la temática y la población, de manera local, que ello permita diseñar y realizar acciones concretas para caminar hacia una inclusión y accesibilidad real del estudiantado con discapacidad.

4. Método

Las preguntas de investigación son: ¿Cómo ha sido la experiencia del estudiantado con discapacidad del CICS UST respecto a las políticas internas y acciones concretas relacionadas con la inclusión educativa y la accesibilidad? ¿Cuáles son las principales barreras y apoyos con las que los estudiantes con discapacidad se encuentran en su tránsito por la educación superior en el CICS UST? ¿De qué manera la interseccionalidad influye en la experiencia de la inclusión en el estudiantado con discapacidad?

Se diseñó la investigación como estudio de caso, con análisis empírico al hacer énfasis en la experiencia de las y los participantes; el alcance del estudio es exploratorio y descriptivo (Hernández y Mendoza, 2018). Se incluyeron acciones para garantizar la ética de la investigación basados en los principios de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 1964), como el consentimiento informado y el cambio de nombres propios por pseudónimos, de acuerdo con las preferencias de las y los participantes.

El análisis de los datos se llevó a cabo a través de un análisis temático, según la propuesta de Braun y Clarke (2022).

Para la recolección de los datos se realizaron entrevistas a profundidad, mediante una guía semiestructurada donde se abordó el ingreso, permanencia y egreso (en el caso de exalumnos). La guía de preguntas para las entrevistas a profundidad se basó en las áreas propuestas en la adaptación al *Index for inclusion* que hicieron Salceda e Ibáñez (2015), y se hizo validación por jueceo.

Participaron estudiantes y exalumnos del CICS UST del Instituto Politécnico Nacional, pertenecientes a la Licenciatura en Psicología, 3 mujeres y 2 hombres con diferente tipo de discapacidad (ver Figura 1).

Figura 1

Condición estudiantil y de discapacidad de las personas participantes del estudio

Pseudónimo	Condición estudiantil	Tipo de discapacidad
Paola	Exalumna	Artrogriposis múltiple congénita
Xareni	Estudiante	Parálisis cerebral
Iván	Exalumno	Parálisis cerebral
Roberto	Estudiante	Trastorno del espectro autista
Ana	Estudiante	Discapacidad motriz

Fuente: elaboración propia.

5. Resultados y Análisis

Los resultados se han organizado en cuatro ejes temáticos que responden a los objetivos de la investigación.

5.1. Percepción general y experiencia de satisfacción en el nivel superior CICS UST

La experiencia en el CICS UST, como primer punto de contacto con el entorno de inclusión en la educación superior, fue valorada por quienes participaron a través de una gama de percepciones que oscilan entre la satisfacción y desilusión. Esta variedad de vivencias revela que no existe una única experiencia a partir de la discapacidad, sino varias posibilidades de trayectorias personales moldeadas por la interacción entre la persona individual y el contexto institucional.

La manifestación más clara de satisfacción fue expresada por Paola, para quien el nivel superior representó una etapa fundamental en lo personal y social. Ella describió su estancia de forma positiva, calificándola como “muy buena, muy bonita”, y la define como “la mejor etapa de mi vida”.

Esta visión positiva fue compartida por Iván, aunque su satisfacción se relacionó más con el reconocimiento de un esfuerzo institucional proactivo. Su percepción: “siempre me intentaron incluir” es fundamental. El uso del verbo “intentar” sugiere que, si bien el proceso de inclusión no fue perfecto o completo, el esfuerzo percibido y la voluntad institucional fueron suficientes para generar un sentimiento de pertenencia y valoración. Esto subraya la importancia de que las acciones de inclusión sean visibles para las y los estudiantes. Así mismo, comentó: “sabes que tienes que seguir adelante y como dirían algunos, la cosa es buscarle, pero la cuestión es que ya te vas acostumbrando a los chingadazos y a seguir adelante”. Este testimonio resitúa la “satisfacción” no como un indicador de una inclusión plena, sino como una victoria personal que se consigue a pesar de las barreras.

Sin embargo, esta visión positiva no fue unánime. En el otro extremo se encuentra la experiencia de Roberto, cuyo testimonio refleja un profundo desencanto con su trayectoria académica. Sobre la carrera de psicología en el IPN menciona: “no me ha gustado actualmente”, su afirmación actúa como un contrapunto crítico. Este sentir, analizado en el contexto de un estudio sobre inclusión, sugiere que las barreras académicas, sociales o actitudinales (que se detallarán más adelante) pueden llegar a ser tan significativas que impactan por completo en la motivación y en la decisión de continuar o no en la carrera.

Entre estos dos polos está la experiencia de Xareni que ofrece una perspectiva más diversa y compleja, califica su vivencia como “satisfactoria, pero con los aprendizajes”, “cuando volvimos prácticamente totalmente presencial, sufrí un periodo de discriminación por parte de mis compañeros”. El término “satisfactoria” indica que los objetivos generales se cumplieron, pero el añadido “con los aprendizajes” funciona como una alusión a obstáculos y desafíos que tuvo que superar, reflejando así una narrativa de resiliencia (Paz, 2020).

5.2. Políticas y acciones institucionales de inclusión educativa

Los resultados muestran una distancia significativa entre las acciones institucionales que aparentan favorecer la inclusión y la experiencia vivida por las y los estudiantes y exalumnos en este estudio. Aunque el CICS Santo Tomás realiza acciones concretas, como modificar rampas o instalar elevadores, estas a menudo resultan insuficientes o mal planeadas, por ejemplo, los elevadores o están descompuestos o requieren una tarjeta especial. Ana menciona: “las rampas están mal colocadas, pues pueden servir para las personas que no necesitan de apoyos instrumentales, pero no para quienes andan en silla de ruedas o en apoyo de muletas”. Esto evidencia una intención de hacer algo, pero sin un planteamiento que incluya en la planeación a las personas que realmente utilizarán dicha infraestructura.

Aunque, por otro lado, se reconocen respuestas institucionales directas y proactivas ante necesidades puntuales. Iván, por ejemplo, destaca cómo a otra estudiante (Paola), “le adaptaron el baño de optometría” y Xareni narró cómo el propio director gestionó la adaptación de un baño para ella,

cuando se lo solicitó. Estos testimonios son evidencia de la capacidad de la respuesta institucional. Es decir que, cuando la necesidad se visibiliza y comunica directa y enfáticamente por quienes lo necesitan, la institución demuestra tener mecanismos para actuar de forma personalizada y resolutiva.

En ese sentido, son casi siempre las y los estudiantes quienes deben iniciar el contacto, buscar soluciones y solicitar apoyos. Esta situación se ilustra también con el testimonio de Ana que, en el tercer semestre tuvo que buscar a la jefa de carrera para solicitar un cambio de salón, la cual le dijo “¿Eres nueva?, no te conocía”.

Este tipo de interacciones revelan una cultura institucional donde la discapacidad es invisible hasta que las y los mismos alumnos con discapacidad la visibilizan. Así, se ven forzados a ser agentes de su propia inclusión, mientras la institución carece de mecanismos proactivos y de una conciencia real sobre las necesidades de su estudiantado (Pérez, 2019; Bell, 2020). Ante esto muestran una demanda compartida Paola y Roberto por crear un “área enfocada a la inclusión” como una propuesta estructural ante este vacío.

Finalmente, la inconsistencia de la política institucional se ilustra en las experiencias vividas en los procesos administrativos. Por un lado, Paola describe una burocracia indiferente a su condición, señaló que “los trámites eran tardados y no había trato preferencial”, pues tenía que formarse como el resto de sus compañeras/os pese a la discapacidad motriz. Su experiencia representa la falla del sistema para reconocer y aliviar las cargas adicionales que un/a estudiante con discapacidad puede enfrentar. En contraste, Iván relata que, gracias a su discapacidad, “siempre lo atendían rápido y (...) atrás [de] ventanillas administrativas”. La yuxtaposición de estos dos testimonios es sumamente clara. Este hecho muestra que la aplicación de un “trato preferencial” no es una política estandarizada y garantizada como un derecho, sino una práctica informal y discrecional que depende de la voluntad del personal de turno o de la visibilidad de la discapacidad del estudiante. Lo anterior evidencia una de las debilidades más profundas de la cultura inclusiva en la institución del CICS UST, es decir la ausencia de procedimientos equitativos y formalizados.

5.3. Principales barreras y apoyos en la trayectoria en el CICS UST

Los testimonios de los participantes dejan ver que en su tránsito por el CICS UST, como experiencia relacional, las interacciones diarias con docentes y compañeras/os se convierten en el principal impulsor de la inclusión o la exclusión. Los hallazgos muestran que, más allá de las políticas formales, son las actitudes y acciones de las personas las que definen en gran medida el éxito, el bienestar y la permanencia del estudiantado con discapacidad (Paz, 2020).

Por otro lado, la figura docente muestra dos polos opuestos, por un lado, las y los participantes identificaron actitudes docentes como una de las barreras más difíciles de superar. Iván relató experiencias con profesores que activamente “ponían trabas” y que, desde una postura de juicio, criticaban la “mala imagen” que supuestamente proyectaba. Así mismo, narró: “Hubo un profesor en específico con el que tuve muchos problemas (...) me dijo que cuánto había pagado por llegar aquí, que cómo le había hecho, y (...) me dijo que si quería ya no entrara a su clase, que me ponía 10, pero que ya no entrara”.

Este acto de exclusión verbal, que devalúa el esfuerzo del estudiante, es una de las barreras más significativas. Por otro lado, Ana describe: “No me acuerdo cuándo, pero cuando [estudiábamos] Psicología (...) teníamos tres maestras (...), una primero hizo una actividad, que era como para ver lo de los espacios, el espacio personal, y era como una actividad donde yo no podía participar, entonces, me dijo: pues tú ponte ahí enfrente de ellos y ves quién hace trampa, ¿no?, por así decirlo... Yo también hubiera querido participar”.

En esa situación la maestra realizó una dinámica grupal que implicaba movimiento corporal y una competencia, por lo que, aunque intentó incluir a Ana, en realidad la excluyó al dar por hecho que no podría o no quería participar, entonces se traduce en que las personas actúan con demasiado cuidado y eso no favorece su autonomía. Así mismo, se esperaría que el profesorado tuviera una actitud abierta, reflexiva y positiva y facilitara materiales o adaptara condiciones con antelación para optimizar el aprendizaje; la falta de acciones puede implicar una barrera. Autores como Cobos y Moreno (2014), Moriña (2015) y Sánchez (2009) ratifican esta idea.

En contraste, las y los estudiantes participantes también identificaron aspectos positivos en algunas/os docentes. El apoyo se vio en adaptaciones pedagógicas concretas y en una apertura al diálogo. Xareni, por ejemplo, describió cómo sus docentes realizaban “adecuaciones” tales como “disminuir la cantidad de preguntas en exámenes o dar más tiempo”. Este testimonio es la prueba de una inclusión activa, donde la/el docente modifica su práctica para garantizar la equidad en la evaluación. La importancia de esta proactividad se refleja en la propia experiencia de Roberto quien, a pesar de haber señalado la distancia de algunas/os profesores, también logró trabajar los contenidos “un poco diferente” con una maestra que se acercó a él para preguntarle si necesitaba algo. La coexistencia de estas dos experiencias en un mismo estudiante subraya que la inclusión es una práctica heterogénea, dependiente de la voluntad y formación individual de cada profesor/a, más que de un lineamiento institucional consolidado.

De manera similar con la figura docente, las interacciones con las y los compañeros de clase presentaron una marcada dualidad. Por un lado, el rechazo de las y los pares fue una barrera social y académica significativa. Iván fue explícito al recordar que “algunos no me querían” o “no querían trabajar conmigo” y “Xareni” mencionó haber vivido un “periodo de discriminación”. Ella describió una situación específica al finalizar el semestre, cuando un compañero publicó en su página de Facebook que “cómo un psicólogo con una discapacidad iba a ser capaz de dar terapia (...)” así mismo dijo “esa fue la discriminación más fuerte que he sufrido en mi vida”. También relató que, al principio de su primer semestre, el grupo la apoyaba y la ayudaba si no estaba su amiga o si necesitaba que le acercaran la silla o llevaran su cuaderno al profesor; sin embargo, en el segundo semestre, algunos compañeros le decían “ay, pues quítate porque voy a pasar” y “apúrate”, así mismo algunas/os compañeros ya no querían trabajar en equipo con ella. El análisis de estos testimonios revela cómo la exclusión en los trabajos en equipo y los prejuicios sobre la discapacidad en relación con la profesión, no solo obstaculiza el aprendizaje colaborativo, sino que también genera un profundo aislamiento social, como lo plantea Pérez (2019) en cuanto al papel de las y los compañeros en la inclusión educativa. Roberto también aludió a esta dificultad al señalar que la inclusión en los equipos había disminuido en el semestre actual.

No obstante, esta misma esfera de interacción fue también la fuente del apoyo más vital y resiliente. Iván, a pesar de las experiencias negativas, reconoció que pudo resolver dificultades al trabajar en equipo con quienes sí estaban dispuestos, y tanto él como Ana destacaron la formación de amistades significativas. De particular importancia es el apoyo entre pares con discapacidad. Iván subrayó lo mucho que aprendió de otras/os compañeros en situaciones similares, sugiriendo la existencia de una red de apoyo informal. En el caso de Paola, señaló siempre haber participado y colaborado con sus compañeras/os, consolidando amistades significativas en toda su estancia en el CICS UST. Este hallazgo es fundamental, pues indica que las/os estudiantes crean sus propias comunidades de soporte, generando un espacio de comprensión y estrategia compartida.

Finalmente, el análisis de los testimonios revela una dimensión de las barreras que a menudo es invisibilizada, la lucha interna y emocional. La carga de enfrentar obstáculos constantes tiene un costo significativo, como lo evidencia Ana, quien confesó que “[llegó a] pensar en dejar de estudiar” debido a las dificultades de accesibilidad y participación. Su testimonio visibiliza el riesgo real de abandono escolar como consecuencia directa de un entorno no inclusivo.

En ese sentido, se ve que la cultura inclusiva de la comunidad, (estudiantes y docentes, principalmente) aún está lejos de ser inclusiva, pues el estudiantado con discapacidad no es completamente respetado, valorado y con la oportunidad de contribuir, independientemente de sus diferencias (Jiménez & Mesa, 2020).

5.4. La interseccionalidad en la experiencia de inclusión

Un análisis profundo de la trayectoria de las y los estudiantes revela que la experiencia de la discapacidad no puede ser comprendida de forma aislada, tal como indica la Convención (ONU, 2011). Por el contrario, está intrínsecamente atravesada por otras dimensiones de la identidad como serían el género, la raza y la clase socioeconómica. Estos ejes determinan desde las rutinas más básicas, como el transporte diario, hasta las presiones familiares y las redes de apoyo, creando experiencias marcadamente distintas para hombres y mujeres.

La condición socioeconómica se presenta como un factor estructural que define las posibilidades materiales del estudiantado. La mayoría vive en condiciones de dependencia, ya sea en casas prestadas, rentadas o con sus familias (incluso una década después de haber egresado de la licenciatura). Esto se agrava por las condiciones de movilidad:

- Cuatro de las y los participantes hacen o hacían (en el caso de Paola) largos trayectos de más de una hora desde el Estado de México hasta la escuela CICS UST.
- El uso de transporte particular es la excepción, no la norma. El transporte público es el medio principal, y su uso está generalizado, las mujeres viajan acompañadas, particularmente por sus madres, mientras que los varones se trasladan solos.
- El acceso a becas y apoyos institucionales es un factor que favorece o favoreció decisivamente la permanencia en la carrera para la mayoría de las personas participantes. La excepción es un estudiante varón que depende únicamente del apoyo de su hermano y una pensión paterna.

Este panorama dibuja una base de vulnerabilidad material donde la capacidad para continuar los estudios depende de una frágil red de soportes externos e institucionales, y donde la logística diaria está condicionada tanto por la clase como por el género.

La forma en que los estudiantes experimentan el apoyo y la presión está marcada por aspectos de género tradicionales: las mujeres participantes reportaron recibir más acciones de “cuidado” por parte de sus redes de apoyo (amistades y docentes), una atención que a veces deriva en una sobreprotección que puede resultar excluyente. El testimonio de Ana ilustra esta ambivalencia: “Pero mis dos amigas con las que convivo más tiempo, casi todo el día (...) a veces me cuidan mucho (...), no quieren que me pase algo. Entonces, sí las entiendo porque (...) son como mi familia, pero a veces siento que me cuidan mucho”.

La presión que sienten las mujeres no se relaciona con una exigencia económica de sus familias. Por el contrario, se basa en la reciprocidad y la correspondencia al esfuerzo familiar. Para Ana, la idea de abandonar sus estudios se vio frenada al valorar, en sus palabras: “más que nada el esfuerzo que hace mi mamá por traerme”. Para Xareni, la motivación para continuar se basa en una combinación del “apoyo que me da [...] mi familia” y su “propia meta y una misión”. En el caso de Paola, la egresada, la presión era internalizada, dirigida hacia sí misma y su crecimiento personal. El énfasis, por tanto, está en la realización de un objetivo personal que, a su vez, honra el sacrificio familiar.

Por otro lado, la experiencia de los estudiantes varones se articula en torno a presiones muy diferentes. La socialización sobre el trabajo y el rol de “proveeduría” en los varones (Burin & Meler, 2000) parece no ser eximida por la discapacidad. Esto se manifiesta en la intensa ansiedad económica de Iván en torno a la graduación: “[...] si esa materia no la paso, no voy a acabar la carrera y ya necesito pagar lo de la graduación a mi familia, era una ansiedad [...] a mí lo que más me frustró era cómo le iba a devolver a mi familia el dinero que gastó para la graduación, eso sí me [generó] ansiedad (...)”.

A esta presión económica se suma una exigencia familiar de rendimiento y superación, también expresada por Iván al describir la actitud de su madre: “La exigencia de mi madre siempre fue demasiada, a pesar de que tenía discapacidad, siempre, siempre era (...) exigirme, ir más allá siempre. [...] esa fue la exigencia, exigirme más, tú puedes más, tú puedes hacer esto, tú puedes hacer lo otro”.

La intersección de una discapacidad menos visible (autismo) con la condición de varón puede llevar a un profundo aislamiento. En el caso de Roberto, la dificultad para cumplir con las expectativas sociales de comunicación por la condición de autismo lo llevó a ser etiquetado como “flojo” por sus compañeros, resultando en una trayectoria estudiantil vivida casi en completa soledad, sin el acompañamiento de docentes o pares.

Los hallazgos demuestran que la discapacidad nunca se vive en un vacío. La experiencia está profundamente moldeada por la intersección con el género, que define diferentes guiones de presión y apoyo, y por la clase social, que determina las condiciones materiales para la permanencia.

6. Conclusiones

La institución educativa CICS UST realiza acciones de inclusión, accesibilidad, implicación, etcétera, pero se ha quedado limitada en cuanto a realmente conocer y reconocer las necesidades del alumnado con discapacidad. De acuerdo con lo que este sector expresa, los apoyos que pudieron recibir se originaron por voluntad de algún profesor o profesora durante la carrera, lo que es más una singularidad que una regla. Vélez (2013) sostiene:

al ser los docentes piezas clave en el camino de la educación inclusiva, se requiere de recursos que posibiliten su formación y preparación, puesto que del profesorado capacitado depende la atención y respuesta a la diversidad, el hecho de que los docentes presenten una serie de necesidades formativas para responder adecuadamente a la diversidad, hace que se perciban como inadecuada su intervención. (p. 106)

Se coincide en este caso con la percepción que tiene el estudiantado entrevistado de esta investigación.

Las y los otros estudiantes han generado reacciones contrastantes: desde sobreprotección hasta indiferencia, sobre todo cuando las diferentes maneras de acercarse al aprendizaje de las y los entrevistados se pone en conflicto con la organización de los equipos de trabajo. Las normas y valores culturales basados en la exclusión de la diferencia son uno de los principales y más urgentes aspectos en los que se debe incidir ya que si no existe un cambio en las actitudes, puede ser en vano cualquier otra implementación en las políticas o en las prácticas (Jiménez & Mesa, 2020).

Las y los entrevistados tienen la percepción de una falta de conciencia sobre la situación de las personas con discapacidad de la mayoría de las personas integrantes de la comunidad escolar. La institución, hasta el día de hoy, no se da a la tarea de brindar espacios de formación, reflexión y sensibilización, para transitar a una cultura de inclusión que facilite prácticas realmente incluyentes, donde la comunidad se implique y se vean cambios de fondo que perduren a través del tiempo.

En diferentes países y en las escuelas de cualquier nivel educativo, se está aplicando el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual establece el proceso que debe seguirse para que el proceso educativo se dé con éxito ante la diversidad. El CISC UST no implementa este modelo, por lo que se dan varias deficiencias en la formación profesional de las y los estudiantes, y en especial de quienes viven con una discapacidad. Las y los estudiantes en condición de discapacidad no tienen el trato indicado en las normas.

Los alumnos entrevistados señalan la indiferencia que existe por parte de docentes, autoridades de la institución y el resto de la comunidad estudiantil, como consecuencia, el estudiantado con discapacidad transita en aislamiento su trayectoria universitaria y esto impide el ejercicio del derecho a la educación, y que no se tomen en cuenta los estatutos que marcan los acuerdos nacionales e internacionales respecto a la inclusión educativa que se encuentran señalados en el Plan Sectorial de Educación (SEP, 2020), ni en la Convención –norma internacional vinculante, por lo tanto, reclamable.

Referencias

- Asociación Médica Mundial (1964). *Declaración de Helsinki*. Helsinki, Finlandia. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/343576/9._INTL._Declaracixn_de_HELSINKI.pdf
- Bell-Rodríguez, R. (2020). Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), pp. 1–21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7310128>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A practical guide*. SAGE Pub.
- Bravo, P., & Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de La Educación*, 26(1), pp. 327–352. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86262019000100327
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Cobos, A., y Moreno, M. (2014). Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), pp. 83–101. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/130>
- Domínguez, M. (2016). Educación superior en Cuba e inclusión social de las juventudes. *Nómaditas*, 44, pp. 85–103. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818006.pdf>
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Edamsa Ediciones.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2024). *Estadística a propósito del día internacional de las personas con discapacidad* (3 de diciembre). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_PCD24.pdf
- Jiménez, J., & Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(spe5), pp. 1–15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>
- Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27(3), pp. 681–694. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5204113>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2007). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), pp. 123–146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica*, 46, pp. 1–20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa (México, DF)*, 19(79), pp. 145–170. <https://www.innovacioneducativa.unam.mx:8443/jspui/handle/123456789/4291>
- Salceda Mesa, M., & Ibáñez García, A. (2015). *Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. Intangible Capital*, 11(3), pp. 508–545. <https://doi.org/10.3926/ic.647>
- Sánchez Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. CERMI; Universidad de Almería.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2020-2024>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York.
- UNESCO-OIE. (1994). *Informe de la Conferencia Internacional de Educación, 44a reunión*. Ginebra: UNESCO.
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios. Segunda Época*, núm. 37, pp. 95-113. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a07.pdf>
- Viveros, M. (2023). *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. CLACSO.
- Zavala Meza, J. A. (2018). Educación inclusiva en el nivel superior desde una mirada psico-social. En L. Villa Lever, R. Ceballos Domínguez, & R. Amador Bautista (Eds.), *Los desafíos de la Educación* (Vol. 14), pp. 901-916. COMECESO.

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE CAPACITACIÓN DOCENTE Y SU PAPEL EN LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

DETECTION OF TEACHER TRAINING NEEDS AND THEIR ROLE IN EDUCATIONAL MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION

Abraham Camacho Trigueros

Candidato a Doctor en Administración de Instituciones Educativas

Instituto Universitario del Estado de México, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2425-3665>

Correo electrónico: abraham.camacho.trigueros84@gmail.com



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)

Recibido: 05/12/2024

Aceptado: 27/05/2025



DOI: <https://doi.org/10.53436/70PH16Bn>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 24, Año 2025. Julio-Diciembre

Resumen

En las últimas décadas, la demanda de la educación superior ha crecido de manera significativa, las políticas globales la consideran un elemento que impulsa el crecimiento económico en los países en desarrollo; sin embargo, la capacidad de recepción en las instituciones públicas se reduce, el flujo de candidatos que busca su ingreso es cada vez mayor y más estudiantes quedan fuera del sistema educativo. En este escenario, la iniciativa privada ha tomado un rol relevante al establecer sus propias instituciones de educación superior, con ello aumenta la disponibilidad y se cubren las necesidades educativas de quienes no son aceptados en las escuelas públicas, aunque los contenidos que se imparten están regulados por la autoridad y los programas son similares se espera que la educación privada sea de mayor calidad. Así, la gestión educativa comprende elementos clave para asegurar la efectividad de los métodos de enseñanza-aprendizaje que rigen a esas universidades, ya sea que asignen más recursos en la infraestructura, mejoren las estrategias didácticas o que capaciten a su cuerpo docente, que en conjunto son las bases de cualquier institución educativa. El presente artículo detalla cómo la detección de necesidades de capacitación docente es una actividad clave para la toma de decisiones por parte de la gerencia en las universidades privadas. Con este fin se hace un estudio documental cualitativo revisando conceptos de teóricos como Martínez, Saavedra y Burgos, Méndez y Wing, quienes hablan en términos de: institución educativa, gestión educativa, capacitación, evaluación institucional y toma de decisiones.

Palabras clave: institución educativa, gestión educativa, capacitación, evaluación institucional, toma de decisiones.

Abstract

In recent decades, the demand for higher education has grown significantly. Global policies consider it a driver of economic growth in developing countries. However, public institutions' capacity for admission is declining, the flow of applicants seeking admission is increasing, and more students are being excluded from the education system. In this context, private initiatives have taken on a relevant role by establishing their own higher education institutions, thereby increasing availability and meeting the educational needs of those not accepted by public institutions. Although the knowledge imparted is regulated by the authorities and the programs are similar, it is expected that, as a private education, it will be of higher quality. Thus, educational management develops key elements to ensure the effectiveness of the teaching-learning methods that govern these universities, whether it involves allocating more resources to infrastructure, improving teaching strategies, or training their faculty, which together constitute the foundation of any educational institution. The following article details how identifying teacher training needs is a key activity for management decision-making in private universities. To this end, a qualitative documentary study is conducted, reviewing concepts from theorists such as Martínez, Saavedra and Burgos, Méndez, and Wing, who discuss the following in terms of educational institution, educational management, training, institutional evaluation, and decision-making.

Keywords: educational institution, educational management, training, institutional evaluation, decision-making.

Introducción

En la actualidad el entorno empresarial es sumamente competido; gracias a la tecnología, pequeñas y grandes empresas pueden contender en casi igualdad de condiciones, así mismo, las demandas de los consumidores son aún más específicas, lo que conduce a buscar nuevas formas de obtener ventajas en el mercado, las cuales resistan los cambios en la industria y se adapten a través del tiempo. Es así que, los grandes líderes empresariales recurren a la gestión como una herramienta que les ayudará a identificar elementos internos que puedan impulsar una identidad para sus productos o servicios y así lograr solidez frente a opciones similares.

El ambiente educativo no está exento de esta situación, la incorporación de la tecnología en sus procesos y el uso generalizado de la ofimática en la vida cotidiana dieron lugar al aumento de ofertas de instituciones, independientemente de su ubicación, infraestructura o costos operativos, ya que tanto docentes, administrativos y programas de estudio se encuentran a disposición de miles de alumnos a través de plataformas en línea. Todo esto representa un reto importante para los competidores privados, debido a que tienen el compromiso de buscar formas innovadoras de contrarrestar las opciones en el entorno digital e incrementar su matrícula de manera constante, sin restringir el uso de la tecnología o los proyectos educativos a distancia.

La gestión en los entornos privados debe tener una visión clara y estratégica al planear los cambios que se implementarán en sus procesos de enseñanza aprendizaje, con miras a crear una oferta de valor que no se limite solo a la educación continua a distancia o a reducir cuotas para

los interesados, tiene que crear elementos que permitan consolidar a la institución en el entorno a través de su calidad y modelo educativo, con valor institucional que ninguna otra pueda igualar.

De esta forma, el proceso del desarrollo del talento docente contratado por las escuelas debe ser muy detallado, al guiarse a través de la evaluación de actitudes laborales, conocimientos, dominio de la materia, experiencia laboral o el uso de tecnología, y también considerar la facilidad que tengan de asimilar el modelo educativo y la forma en la que lo implementan en actividades de aprendizaje, ya que de no hacerlo se pueden desaprovechar recursos importantes dentro de la propuesta de valor que se ofrezca en la región y por el cual sus alumnos se distingan.

Este artículo tiene como objetivo exponer cómo la detección de necesidades de capacitación permite que el gerente tome mejores decisiones en el proceso de la gestión educativa. Al ser conscientes de las áreas de oportunidad que los docentes tienen, habrá la posibilidad de impulsar cambios estratégicos internos que permitan mejorar las experiencias de aprendizaje de la comunidad estudiantil.

Para lo anterior será necesario señalar que las instituciones educativas evolucionan constantemente y, en este tenor, los encargados del destino de dichos establecimientos deberán de mantenerse atentos y actualizados sobre las necesidades del mercado sin dejar de lado los requisitos de las industrias en las que sus egresados se desempeñarán en un futuro.

Es importante entender que el docente no es un simple elemento para la transmisión de conocimientos, el cual puede ser prescindible y con alto nivel de rotación, al contrario, se puede incorporar una visión de gestión, donde no solo se considere su retención, sino también su desarrollo y crecimiento.

1. Desarrollo

1.1. Concepto de Gerencia y gerente educativo

Una institución es la responsable de instaurar normas y valores que definen a una sociedad, ya que a partir de los procesos sociales que en ellas radican se establecen los criterios que guían el comportamiento de los individuos en su convivencia diaria; el trabajo del gerente, es impulsar la base filosófica entre sus integrantes, de tal forma que los valores así como las creencias de la misma queden plasmados en el comportamiento diario de la comunidad y que, con el tiempo, esa visión forme parte del colectivo social al que pertenece (Fernández, 1994).

Para determinar el campo de análisis es indispensable especificar que la acción antes descrita se encuentra dentro de la gestión ya que a través de ella se pueden estructurar y desarrollar estrategias con las que el organismo crecerá y cumplirá los objetivos empresariales, planteados previamente en las cúpulas de la alta dirección. Regularmente la gerencia es la que tiene que organizar y administrar lo que ya existe en la organización y, sobre todo, lo que ya conoce.

Dentro de las instituciones educativas el grado de composición de la gestión es sumamente compleja, debido a que la comunidad está alineada a un método de trabajo, pero al mismo tiempo

abierta a la innovación en sus procesos administrativos, pedagógicos y de relaciones con el entorno, donde todos puedan interactuar y cumplir funciones que no se perciben en primera instancia dando pie a la gestión educativa.

Pozner (2000) define a la gestión educativa como “un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, tanto horizontal como verticalmente, dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación” (p. 16), en tanto que Martínez (2012) la concibe como:

la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo de liderazgo, las capacidades, la gente y los objetivos de la organización, así como la capacidad de articular los recursos que se disponen a manera de lograr lo que se desea. (p. 22)

Sobre estas ideas es importante recordar que la gestión en las instituciones de educación se enfoca en diferentes vertientes, ya sea que se puedan estudiar a partir de la relación con los elementos administrativos (uso de recursos físicos de manera eficiente), los esfuerzos pedagógicos (eficiencia en modelos y métodos para implementar el conocimiento) o, por último, pero no menos importantes, los elementos sociales (impacto de los centros educativos en su entorno). Estas vertientes en conjunto permiten entender el funcionamiento de cualquier centro educativo y, al mismo tiempo, impulsan su desarrollo.

En este sentido, la gestión educativa parte de una relación entre la estructura de la institución y los sistemas utilizados para la organización, lo cual indica que además de encargarse del uso correcto de los elementos físicos también lo hace de la filosofía institucional, que se refleja al ejercer el liderazgo y los valores que en ella se promueven. Estos procesos no solo impactan en la asignación de recursos, si no en el comportamiento de sus integrantes, lo cual permite compartir el elemento filosófico de la institución fuera de las aulas.

De esta forma, se entiende que la gestión dentro de un espacio académico de nivel superior recae en la figura del coordinador de nivel, quien desarrolla acciones similares a la gerencia dentro de una empresa. de acuerdo con Saavedra y Burgos (2021) la gerencia educativa es “Un campo disciplinar singular, cuyo propósito primordial es la sistematización de las acciones escolares, el trabajo docente y la evolución de los planes y programas” (p. 27). El gerente educativo está encargado de: mantener la calidad en el modelo institucional de enseñanza aprendizaje, a través del análisis de sus múltiples líneas; impulsar el desarrollo institucional enfocado en la experiencia educativa por parte de los educandos; así como del impacto positivo en la sociedad. Por ello se entiende que dentro de las instituciones educativas se llevan actividades teóricas y prácticas.

Es importante tener claro que no todos los niveles educativos se pueden tomar las libertades antes mencionadas, ya que la educación básica y la media superior son formativas, con miras a crear ciudadanos ejemplares, ahí los alumnos asimilan realidades y conocimientos, pero siguen planes nacionales estandarizados por políticas gubernamentales, mientras que las instituciones de educación superior tienen un reconocimiento por parte del gobierno a través de los registros de

validez oficial (REVOES) o se incorporan a instituciones autónomas. Estas exigen seguir planes y programas que tengan como base una revisión constante de la realidad y su contraste con los conocimientos teóricos, además dan la libertad de ofrecer experiencias educativas adaptadas a la cultura y filosofía de cada centro educativo.

Con fundamento en estas aseveraciones se encuentra que: “las instituciones educativas son sistemas abiertos interactuando con su entorno, también promueven la comprensión de las interdependencias y la dinámica interna y externa de las escuelas” (Bertalanffy, 1968, p. 28).

Bajo esta idea, la universidad se aspira a que sea un:

centro de producción sistematizada de conocimiento, canalice sus potencialidades, sus programas de naturaleza científica y cultural, procurando difundir junto a la opinión pública el saber y los progresos, los debates y las discusiones que generan las áreas de ciencias, tecnología, letras y artes. (Kunsh en Piedra y Martínez, 2007, p. 35)

Es así como se entiende que los modelos socioeconómicos del mundo actual se consolidan a través de los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan dentro de las universidades mejor conocidas como (IES), ya que debido a ellos se explica la visión que predomina actualmente.

Por lo tanto, al establecer modificaciones en áreas específicas, el gerente educativo de una IES debe de considerar en todo momento la interrelación que existe entre la institución con el entorno socioeconómico, para crear indicadores propios dirigidos a cada uno de sus objetivos, ya sea asignando recursos, mejorando el desempeño de su cuerpo docente o renovando la infraestructura a su cargo, todo con la visión de impulsar los elementos técnicos y teóricos que fortalezcan la competitividad de los egresados de sus programas de estudios en el contexto actual.

La integración de dichos indicadores estará basada en el modelo gerencial que se lleve en la institución que, de acuerdo con Saavedra y Burgos (2021), se clasifican en normativos, prospectivos, estratégicos, estratégicos situacionales, comunicacional y reingeniería, los cuales muestran la evolución de la posición y la importancia de la estructura organizacional. De los anteriores, se retoma el estilo estratégico situacional, ya que por medio de la evaluación se detecta el cumplimiento de los objetivos institucionales, apegándose a la filosofía y al modelo de enseñanza aprendizaje; de no hacerlo se corre el riesgo de crear brechas en los objetivos de la organización y de estancar su desarrollo.

1.2. Evaluación y capacitación docente

La evaluación nace de las necesidades que la organización muestra de manera constante, por lo que para el gerente educativo de una IES la evaluación de su organización es una tarea continua y colaborativa. Desde una perspectiva gerencial, la evaluación es una herramienta de investigación, desarrollo y toma de decisiones que tiene como eje rector la calidad, que se define como “el conjunto de características que satisfacen las necesidades de los clientes” (Frank, 2007, p. 76),

con ello se mejoran los alcances de la visión institucional y su impacto en el colectivo educativo, el cual está compuesto por padres de familia, alumnos, administrativos y, por supuesto, maestros. Estos últimos son los encargados de transmitir a los alumnos los conocimientos correspondientes a las materias impartidas, y también la filosofía institucional.

Por lo anterior, el diagnóstico que obtiene el gerente educativo debe fortalecer el proyecto pedagógico de manera integral, a través de una planificación transversal que permita contribuir al desarrollo de todos los participantes y reforzar los objetivos de la institución. En el caso de las escuelas de nivel superior hay que comprender las necesidades del mundo laboral, ya que tanto los empleadores como la sociedad esperan que los conocimientos que se gestan dentro de esas permitan mejorar la calidad de vida que los rodea.

Se recuerda que para que el conocimiento sea útil y valioso, debe de ser ordenado y organizado, de tal manera que pueda ser visible en la práctica (Wiig, 1997), de esta forma los diagnósticos en las IES tienen que considerar los procesos de enseñanza aprendizaje los cuales “se integran para representar una unidad, enfocada en contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante y en favorecer la adquisición de los diferentes saberes: conocimientos, habilidades, competencias, destrezas y valores” (Abreu et al., 2018 p. 32).

Por lo que, al momento de diagnosticar una institución educativa de educación superior no solo es importante tener claros los objetivos y alcances de las herramientas que se ocupan, también considerar tanto los procesos de enseñanza aprendizaje, así como los factores que la rodean, Thompson y Strickland, (2004) dividen estos factores en dos grupos: los elementos externos donde considera las condiciones competitivas y las condiciones de la industria, y los elementos internos que engloban las capacidades competitivas, recursos, fortalezas, debilidades, y la posición en el mercado que ocupan las organizaciones.

De esta forma, se entiende que los diagnósticos que se implementan en las IES no son elementos que se usen únicamente para generar un proceso de permanencia o de transformación de los modelos educativos de manera aislada, al contrario, estos se hacen con el propósito de obtener una posición frente a otras instituciones por medio de su principal fuente de valor: el aprendizaje del alumno, el cual pasa en primera instancia por los docentes que integran el claustro institucional, por eso es indispensable iniciar los diagnósticos de necesidades con los docentes, ya que con ellos se cumplen los objetivos tanto internos como externos, se logran acreditaciones de programas educativos y se tiene el reconocimiento del entorno empresarial.

Por otro lado, un diagnóstico del claustro docente tiene la finalidad de detectar e identificar necesidades existentes, tanto de manera individual como institucional; a través de una metodología transversal se busca desarrollar competencias pedagógicas, didácticas, de investigación, tecnológicas y digitales, así como de habilidades blandas que le permitan alcanzar su desenvolvimiento ideal en el modelo pedagógico de la institución que lo capacita, mejorando la educación del alumno y elevando la calidad de la institución.

De acuerdo con lo anterior, es necesario aplicar un diagnóstico de necesidades de capacitación o (DNC) el cual debe de identificar las problemáticas referentes al conocimiento de los colabora-

dores, con prioridad en los elementos que permitan cumplir con las estrategias que plantea la alta dirección (Méndez, 2004).

Una institución educativa tendrá que ser consistente con una visión estratégica, en la cual su gerente utilice las herramientas de recolección de información con miras a identificar elementos que se establezcan en el modelo pedagógico y que sumen de manera importante a la filosofía institucional.

Esta premisa ha impulsado que organizaciones encargadas de certificar a las instituciones de educación superior como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), consideren importante realizar estudios sobre el diagnóstico de necesidades de capacitación docente dentro de las IES, dando como resultado que distintas instituciones realicen innovaciones adecuaciones a sus planes de capacitación docente de acuerdo con sus modelos educativos.

Uno de estos casos se puede encontrar en la Universidad Iberoamericana que, al estar asociada a la ANUIES, su oferta de capacitación se aliena en áreas disciplinares, didácticas de la especialidad, psicopedagogía y tecnologías de la información y la comunicación aplicada a la docencia; dichas áreas de capacitación responden al cumplimiento normativo de la institución y también se encuentran en concordancia con los requerimientos de políticas públicas derivadas del gobierno mexicano.

Dicha oferta de capacitación es generada por la Dirección de Innovación Educativa a través del Servicio de Acompañamiento y Colaboración entre Docentes (SACeD), el cual tiene como propósito realizar actualizaciones a los docentes de la universidad, desde una visión compartida, resulta un acompañamiento en las necesidades tecno-pedagógicas, de manera personal y de mejora continua en la práctica docente con el objetivo de cumplir de manera exitosa con la transmisión del conocimiento a los alumnos de su institución.

Este servicio permite identificar la forma en la que la universidad mantiene su calidad educativa y, así mismo, su acreditación ante los organismos a los que se encuentra ligada, ya que, aunque la asignación del docente se enfoque en el cumplimiento de un perfil técnico o profesional del candidato, el SACeD será quien a través de la evaluación del docente y la retroalimentación del claustro docente creará la ruta de capacitación que garantice el éxito de la certificación de los programas de estudios.

Desde esta perspectiva, los programas de capacitación docente en las IES se deben orientar de manera integral, para garantizar la obtención de acreditaciones y certificaciones, pero al mismo tiempo la perfilación del docente. Para Méndez (2004) la capacitación debe considerar tres dimensiones: políticas internas, naturaleza del servicio y conocimiento y experiencia, ya que estos elementos contribuyen a mantener la cultura organizacional y el crecimiento dirigido a los objetivos institucionales (p. 9).

Estas ideas consienten que el gerente educativo de una IES contemple en su planeación de programas de capacitación docente elementos que se incluyan las habilidades pedagógicas, las habilidades

blandas y personales para que el profesional se desarrolle como individuo, y otras más que apunten su estructura de conocimiento en su área de experiencia, logrando así una formación integral.

Durante este proceso se debe contemplar la asignación de recursos, ya sean intelectuales, económicos o de infraestructura, para garantizar que el plan de capacitación docente robustezca el perfil de manera profesional, técnica y humana y se apegue a las verdaderas necesidades institucionales con lo que evita resistencia, deserción o poca participación a causa de factores relacionados con la motivación (tanto económica como de reconocimiento), los incentivos o la obligatoriedad para su permanencia dentro de la institución.

Con ello el profesional mejorará sus actitudes, valores y conocimientos, en cuanto a la capacitación que: “constituye el núcleo de un esfuerzo continuo, diseñado para mejorar las competencias de las personas y, en consecuencia, el desempeño de la organización. Se trata de uno de los procesos más importantes de la administración de los recursos humanos” (Chiavenato, 2009, p. 377). Cabe resaltar que la capacitación dentro de las IES se hace con el compromiso de visualizar escenarios tanto futuros como presentes dentro de la institución.

En consideración a lo anterior, es necesario retomar la comunicación en el proceso gerencial, elemento clave para poner en marcha cualquier estrategia (Saavedra y Burgos, 2021), ya que se debe de comunicar al cuerpo docente las necesidades de la institución y con ello determinar de manera conjunta el objetivo de la capacitación, que es el punto de partida del proceso y tiene que responder a estos propósitos (Carrasco, 2003), evitando así confusiones y bajo rendimiento en su equipo de trabajo, así como cualquier situación que rodea la falta de participación en la capacitación que se oferta.

Por otra parte, Lay *et al.* (2005) mencionan que la capacitación dentro de una institución debe orientarse al crecimiento de los colaboradores de una forma estratégica, de tal modo que muestren interés en mejorar su perfil organizacional de manera voluntaria.

Dichos intereses están precedidos por las necesidades, tanto individuales como colectivas, por lo cual al gerente de una IES le corresponde promover comportamientos y factores que beneficien el desarrollo del programa de capacitación, tomar en cuenta esto permitirá mejorar la aceptación o el rechazo de la oferta educativa con fines de capacitación. Hará más asertiva la toma de decisiones definido como “el proceso de identificar y resolver problemas” (Daft en Almaraz, 2007, p. 25).

En un sentido concreto, es indispensable entender que toda decisión que se tome dentro de una institución debe de considerar el impacto que causará dentro de los modelos de trabajo, así como en la estructura organizacional, sin dejar de lado los recursos con los que se cuentan. Para Meacham (2004,) en la teoría de las decisiones se pueden apreciar tres tipos de modelos: descriptivos, prescriptivos y normativos, los cuales se analizan de acuerdo con su grado de intervención dentro de la organización.

Para el caso de las IES, la toma de decisiones se enfoca en el proceso normativo, ya que muchas de ellas se basan en las recomendaciones o estructuras lógicas que han sido desarrolladas por áreas

afines o certificadoras: así se establecen características que debe de cumplir un docente de este nivel. Ahora bien, lo ideal es que los modelos educativos se enfoquen en los procesos prescriptivos, los cuales se centran en que a través de la información y los mecanismos correctos, el responsable podrá tomar decisiones certeras y orientadas al objetivo indicado, bajo dicha idea es importante recordar que las decisiones tienen distintos niveles de acción, dependiendo del grado de intervención que exista entre sus procesos institucionales, puede ser estratégico, táctico y operativo (Wiig, 2004, p. 28).

Para el caso de la gerencia educativa de las IES su intervención está enmarcada en su área de competencia, que en este caso es el modelo de enseñanza aprendizaje, así como en mantener la calidad del programa educativo, por lo que su alcance se limita únicamente a los docentes que se encuentran en sus academias: se reducen sus decisiones a un elemento táctico enfocado en la retroalimentación académica del docente, en compartir la visión institucional, y en gestionar espacios, así como actividades académicas que refuercen su cátedra, sin dejar de lado elementos tan importantes como el crecimiento personal, académico y profesional así como sus necesidades particulares, sin embargo su labor tiene gran relevancia para la organización.

Cuando el gerente educativo ha evaluado y retomado información sobre la capacitación de su planta docente, puede identificar de manera clara las áreas de oportunidad que tiene su personal académico; por lo cual es indispensable crear indicadores que le permitan evaluar de manera transversal, desde su área de experiencia, con el modelo que la institución utiliza para formar a sus alumnos, creando el perfil real del puesto y estableciendo las problemáticas que se deben de abordar para fortalecer la labor docente y su capacitación.

Tras analizar la propuesta del Servicio de Acompañamiento y Colaboración entre Docentes (SA-CeD) que ofrece la universidad Iberoamericana se reconoce que, es importante atender la capacitación de modo transversal ya que al hacerlo se evita poner en riesgo el modelo educativo y con ello las certificaciones que ha conseguido; así mismo, impulsa la labor social tanto de la institución como de los docentes, y con ellos promueve el aprendizaje y la interacción con otros sectores que integran la sociedad.

Entonces la decisión que toma el gerente de la institución con respecto al plan de capacitación docente debe tener un carácter estratégico dentro del proceso de la gestión educativa, y orientarse a cumplir las necesidades que su entorno le demanda “la empresa hoy en día puede ser capaz de convertir la información en conocimiento útil y práctico que responda a las necesidades de su mercado -clientes, empleados y proveedores” (Soto, 2003, p. 28).

Esto pone en la línea de los beneficios de un programa de capacitación docente desarrollado de manera integral para una IES, ya que se enfoca no solo en el fortalecimiento del modelo pedagógico de una institución, también impulsa el desarrollo de los docentes de manera personal y profesional generando gran cantidad de capital intelectual que se ve reflejado en la calidad educativa y la satisfacción de la comunidad universitaria, así como en el entorno donde se encuentre ubicada.

2. Análisis y discusión

2.1 Sobre el papel de la gestión educativa

En México, las instituciones de educación superior tienen un papel de suma importancia, a través de ellas se desarrolla el capital intelectual del país que impulsa, a su vez, el crecimiento económico y empresarial. Actualmente, el sector educativo es uno de los más competitivos, de acuerdo con datos del Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa (SEP, 2022) existen en todo el país, 5,846 instituciones de educación superior.

Las universidades son de nueve tipos: universidades públicas federales, universidades públicas estatales, instituciones tecnológicas federales, instituciones tecnológicas estatales, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades interculturales, universidades privadas y otros centros de estudios, sin embargo, para esta investigación el foco está en las instituciones privadas por su considerable presencia en el territorio nacional, así como el número de docentes que contratan, según lo muestra el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa 2024 (SEP, 2024), que cuenta un total de 401, 367 docentes a nivel nacional, los cuales buscan ofrecer sus servicios.

Sin embargo, en la actualidad, lejos de ser una ventaja el que existan más instituciones con reconocimiento oficial puede ser un grave problema, ya que en lugar de motivar la competitividad inician una sobreproducción de certificados dejando de lado la pertinencia del conocimiento y el desarrollo intelectual de la sociedad, por eso, muchos gerentes universitarios enfocan sus esfuerzos en impulsar programas y métodos para procurar allegarse de alumnos que les representen ingresos y operatividad; entonces, minimizan aspectos tan importantes como el desarrollo docente o la investigación.

No hay que perder de vista que una IES privada es una organización que, por su naturaleza, es muy difícil que obtenga recursos del sector público, por lo tanto, todos sus ingresos provienen de los rendimientos que sus programas de estudios generan, de igual forma están normadas en el país por la Ley General de Educación Superior (2021), la cual enmarca las políticas y acciones de dichas instituciones ya que son consideradas en el Sistema Nacional de Educación Superior y del Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, que tienen como objetivo:

- I. El fomento de la vocación científica, tecnológica, humanística e innovadora;
- II. La consolidación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica;
- III. La formación de investigadoras e investigadores, en los casos que corresponda;
- IV. El fomento a la creación de infraestructura para el desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica;
- V. El apoyo para la realización de investigación e innovación científica, humanística y tecnológica;
- VI. El diseño y operación de proyectos de investigación aplicada que favorezcan la innova-

ción en las regiones en las que se encuentran las instituciones de educación superior, fortalezcan los lazos con las comunidades de su entorno e impulsen su desarrollo regional, y

VII. La democratización de la información científica, tecnológica, humanística y de innovación, en los términos que establezca la ley de la materia (p. 15)

Con estas consideraciones se entiende que se debe de priorizar y fortalecer la gestión universitaria, debido a que es “el proceso de planificación, organización, implementación, control y mejora de los procesos universitarios de manera integrada, dirigida a aumentar su calidad, alcanzar la excelencia y la satisfacción de las demandas sociales” (Ortiz *et al.*, 2014 p. 141).

Bajo este entendido el primer paso dentro de la capacitación docente es entender la forma en la que los perfiles de los docentes y los contextos sociales pueden interactuar, con la intención de desarrollar proyectos en conjunto y así satisfacer las demandas sociales que rodean a las instituciones, con un análisis detallado sobre la materia que imparten contra posibles proyectos productivos que se puedan impulsar en la zona.

El gerente educativo piensa en la innovación institucional como un medio para dar cumplimiento a sus metas, el cual parte directamente de identificar los beneficios que pueda ofrecer cada integrante del claustro docente a la filosofía institucional y al proyecto en el que se decida colaborar; así se visualizará una idea clara de la forma en la que su modelo educativo permita crear una institución integral que comprenda: “1) La producción de conocimientos (Investigación), 2) La enseñanza del conocimiento científico (desarrollo de investigadores), 3) La aplicación de la ciencia (profesionalización) y 4) La difusión del conocimiento (estrategias para dar a conocer los productos de la educación superior)” (Touraine en Castrejón, 1990, p. 15).

Esto lleva a un siguiente paso donde se puede entender que el diagnóstico de necesidades de capacitación docente se enfoca en determinar el conocimiento del docente, su capacidad para desarrollar el trabajo en los contextos actuales, y en saber si las metodologías de la institución ayudan a cumplir con esos objetivos, lo cual le permitirá organizar la asignación de materias con la intención de cumplir con los proyectos que se estén gestionando.

La detección de necesidades de capacitación docente debe dirigirse a que los integrantes del claustro participen de manera activa en dichas actividades, que abarquen las distintas etapas que lleven a la institución a convertirse en una universidad de calidad en donde el gerente académico pueda consolidar a su equipo de colaboradores y desarrollar un perfil docente con sentido de pertenencia, que no quiera cambiar de manera constante de institución y que se sienta valorado y bien remunerado lo que llevará a aportar ideas al gerente para enfrentar los retos y tomar una decisiones sobre el programa a implementar.

Para lograr lo anterior será necesario dar un seguimiento a los planes de capacitación docente con miras a la permanencia de estos profesionales y a la creación de valores intangibles para la institución, permitiendo que sea un recurso para amoldar los procesos que integran el modelo educativo en beneficio del entorno empresarial y con ello lograr un beneficio vinculatorio.

De esta forma, se puede no solo fortalecer un perfil del docente que integre el claustro de la institución, también se podrá generar una toma de decisiones acertadas y enfocadas de manera transversal en pro del docente y su entorno: por lo tanto, el control y la mejora de su plantilla se enfocará en la sinergia entre los elementos antes mencionados.

La capacitación docente debe ser una prioridad para el desarrollo de las áreas gerenciales educativas ya que permite enfrentar los grandes retos de la labor del gerente educativo como

gestionar el cambio, asegurar el liderazgo académico, alcanzar el equilibrio entre los diversos intereses que en ellas existen, incrementar las cantidades cada vez mayores de fondos que se necesitan, así como dar respuesta a las demandas frente a los presupuestos limitados. (Mene-gat *et al.*, en Ramos *et al.* 2018)

Por lo anterior, se hace indispensable considerar en el plan de gestión educativa de la institución que el docente pueda participar en cada una de ellas. Así, no solo se beneficia el posicionamiento de la institución, también se resuelven problemáticas que se presenten de manera constante tanto en la academia como en el entorno socioeconómico dentro de la población en la que se encuentran las escuelas. Esto lleva a cumplir los objetivos comerciales, académicos y sociales logrando un sello difícil de imitar.

Conclusiones

La gestión educativa en el nivel superior cuenta con grandes áreas de oportunidad, debido a que con el paso del tiempo se ha desarrollado nueva información, cambios en las políticas educativas y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación. Por lo tanto, el actuar del gerente le exige ser asertivo e integral al momento de establecer el rumbo de la institución en la que se encuentra, a él le corresponde buscar el cumplimiento de lineamientos estructurales y normativos, que marquen las políticas educativas nacionales, además debe tener una visión donde la institución sea un punto estratégico en el entorno donde se desenvuelve. Esto dará pie al crecimiento de la institución y su producción, entendiendo por esta la investigación, la profesionalización y la difusión del conocimiento.

Tras la revisión de la información se puede poner en perspectiva a la evaluación de las necesidades de capacitación docente y su importancia en el proceso de gestión de instituciones educativas, en donde los programas que resulten se orienten tanto al modelo pedagógico como a la filosofía institucional, y a crear incentivos acordes con las necesidades individuales de los integrantes del claustro, al mismo tiempo que benefician los procesos dentro de una institución de nivel universitario. Es necesario un proceso formativo, uno sumativo que permita al docente ser una solución en los problemas que la institución pueda presentar, y participar activamente en el desarrollo tanto social como académico de la misma.

El nuevo gerente educativo de las IES debe de pensar en las escuelas como un negocio, pero también la manera en que impacta a la comunidad. Por eso, al hacer un análisis de necesidades de capacitación debe tener muy claro que su objetivo es crear el perfil idóneo para su institución e

impulsar la competitividad de la institución, por medio de una evaluación consciente y abierta. Ahí la participación docente debe ser capaz de facilitar la obtención de los objetivos institucionales, al perfeccionar sus habilidades y destrezas con base en la capacitación constante, tanto disciplinar como tecnológica y de habilidades blandas que le permita elevar la calidad de sus clases en beneficio de la formación de seres humanos comprometidos con su sociedad.

Referencias

- Abreu, Y., Barrera, A., Breijo, T., & Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive. Revista de Educación*, 16(4), pp. 610-623. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000400610&lng=es&tlng=es
- Almaraz, I. (2007). Análisis de los factores que intervienen en la toma de decisiones de los administradores dentro de las organizaciones. [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Bertalanffy, Ludwig Von (1968): Teoría general de los sistemas. Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, M. (2003). Competencias Presentes y Requeridas por Funciones Gerenciales ante las Nuevas Realidades Empresariales. [Tesis Doctoral]. Universidad Dr. Rafael Bellosillo Chacín. Venezuela.
- Castrejón, D. J. (1990). *El concepto de la universidad*. Trillas.
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional*. McGraw-Hill.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Frank, G. (2007). *Método Juran. Análisis y planeación de la calidad*. Mc Graw Hill.
- Lay, M., Suárez, J., Zamora, M. (2005). Modelo para gestionar la capacitación de directivos y reservas en la empresa ganadera cubana. I. Diagnóstico empresarial y del proceso de capacitación. *Pastos y Forrajes*, 28(3), pp. 253-263. <https://www.redalyc.org/pdf/2691/269121675009.pdf>
- Martínez, L. (2012). *Administración educativa* (Red Tercer). Red Tercer Milenio.
- Meacham, B.J. (2004). Decision-making for fire risk problems: A review of challenges and tools. *Journal of Fire Protection Engineering*, 14(2), p. 149-168. <https://doi.org/10.1177/1042391504040262>
- Méndez, E. (2004). El Diagnóstico de necesidades de capacitación es un asunto local. *Revistas de Ciencias Administrativas y Financieras de la Seguridad Social*, 12(1), pp. 25-33. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-12592004000100003&lng=en&tlng=es

- Diario Oficial, de la F. el. (última reforma 2024). *Ley general de educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ortiz, A., Pérez, M., y Velázquez, R. (2014), Tendencias actuales de la gestión en las universidades. En: Julio Alvarez et al, (compiladores), *Temas selectos de competitividad organizacional*, Universidad Autónoma del Estado de México. <http://www.rilco.org.mx/wp-content/uploads/2015/01/Libro-RILCO.pdf#page=138>
- Piedra Salomón, y., Martínez Rodríguez, A. (2007). Producción científica. *Ciencias de la Información*, 38(3), pp. 33-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181414861004>
- Pozner, P. (2000). *La gestión educativa estratégica*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w20971w/L2.pdf>
- Ramos, G., Castro, F., y López, A. (2018). Gestión universitaria de la investigación en la universidad: aproximaciones conceptuales. *Revista Venezolana de Gerencia, Vol. Especial(1)*, pp. 131-145. <https://www.redalyc.org/journal/290/29062781008/html/>
- Saavedra, J., & Burgos Ayala, R. (2021). Acciones que conforman el modelo de gerencia educativa para mejorar los procesos pedagógicos en la Institución Educativa Junín de San Bernardo del Viento-Córdoba durante año el 2020. [Tesis] Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/61ce2e0d-b05c-4830-83f9-82eea0e6d27c>
- SEP. Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. (2022). <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/2024>
- Soto Medrano, B. (2003). Organizadores del conocimiento y su importancia en el aprendizaje. Edit. maestro innovador, Huancayo – Perú.
- Thompson, Arthur y Strickland, A.J. (2004), *Administración Estratégica*. Décimo tercera edición. McGraw Hill. México.
- Wiig, K. (2004). *People-focused knowledge management: How effective decision-making leads to corporate success*. Oxford: Elsevier.
- Wiig, K. (1997). *Knowledge Management Foundations: Thinking about thinking – How people and organizations create, represent, and use knowledge*. Arlington, TX: Schema.